ARCHIVES DE PHILOSOPHIE

VOLUME V

CAHIER II

J. de la VAISSIÈRE, M. FOUCAULT, J. SEGOND
H. BOUYER, Ch. GRIMBERT, B. de la PERRAUDIÈRE
R. de SINÉTY, P. LAHARGOU.

ÉTUDES
DE
PSYCHOLOGIE PÉDAGOGIQUE



GABRIEL BEAUCHESNE, ÉDITEUR
A PARIS, RUE DE RENNES, 117
MCMXXVII

LA COÉDUCATION
ET LA PSYCHOLOGIE PÉDAGOGIQUE

---

§ I. Le problème de la coéducation est en partie psychologique.
§ II. Les questions de Pédagogie positive particulière sont dominées par la détermination des *types psychologiques*.
§ III. Il y a un *type psychologique masculin* et un *type psychologique féminin :* ces types sont *distincts, naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter l'un l'autre.*
§ IV. La nature de la distinction qui existe entre les types psychologiques masculin et féminin s'oppose à la coéducation.

I

Dans la nouvelle *Encyclopédie américaine,* l'auteur de l'article *Coéducation* pose comme certaine la proposition suivante : « Dans le prochain demi-siècle la coéducation des sexes sera universellement adoptée pour les écoles, collèges, instituts professionnels, non seulement aux États-Unis où ce système domine déjà, mais dans tous les autres pays civilisés [1] ». Et de multiples raisons sont apportées : économie, simplicité, difficulté toujours croissante de trouver des professeurs hommes, etc. Quels obstacles sérieux pourraient d'ailleurs s'opposer à cette mesure? L'expérience, affirme-t-on, a prouvé l'inanité des objections adverses : il n'est pas exact que le pourcentage des unions légitimes et le nombre des enfants dans le mariage soit affecté par la coéducation ; on n'a pas trouvé en somme de si sérieux inconvénients à rapprocher les adolescents des deux sexes à l'âge de la puberté ; ce n'est pas au reste à la différence des sexes de régler les matières d'enseignement, mais bien aux occupations qui dans l'avenir attendent garçons et filles; or, de plus en plus, les conditions

1. Th. Corey, prés. de Bryn Mawr College, art. « Coeducation », *The Encyclopedia americana*, t. VII, 1922, p. 199-206.

économiques tendent à confondre les carrières féminines et masculines.

Il y aurait beaucoup à dire sur ces péremptoires affirmations. Remarquons que l'article lui-même introduit une raison sérieuse de mettre en doute l'adoption universelle du système coéducatif, en déclarant que l'Église catholique y est irréductiblement opposée[1].

L'auteur laisse de côté un aspect du problème, dont l'importance dépasse cependant de beaucoup toutes les contingences d'économie, de simplicité, et dont la considération s'impose également à tous, anglo-saxons et latins, catholiques et protestants, croyants et libres penseurs : le système coéducatif favorise-t-il l'évolution psychologique? Si beaucoup diffèrent d'avis sur l'idéal de l'éducation, il n'en est pas un qui prétende l'atteindre autrement qu'en favorisant l'harmonieux développement des facultés humaines. Les psychologies de l'homme et de la femme, considérées à l'époque éducative, gagnent-elles à une éducation commune? Y perdent-elles au contraire infailliblement? La réponse à cette dernière demande est-elle affirmative, peu importent les autres avantages, l'adoption du système sera contraire au plus grand bien de la société humaine. Comment en effet réaliser la perfection sociale en élevant la jeunesse selon une direction divergente de celle qui est visée dans l'idéal éducatif?

Pour écarter toute équivoque, précisons la portée de la question. Il ne s'agit aucunement de savoir si la psychologie de la femme lui donne en droit libre accès aux études supérieures. Dans les sciences et les lettres ne peut-elle réussir aussi bien que l'homme? Admise à voter, elle se refusera probablement à sanctionner par son suffrage des mesures qui sembleraient la placer dans un état d'infériorité intellectuelle. Qui donc d'ailleurs songerait sérieusement à lui refuser le droit de faire valoir des dons intellectuels, qui, l'histoire l'atteste, lui ont été parfois départis au degré le plus éminent?

Coéducation parle de tout autre chose que de l'égalité de

1. « The roman catholic Church in the United States is opposed in principle to the coeducation of the sexes and is impervious to argument. » *Loc. cit.*, p. 202.

l'homme et de la femme en savoir ou élévation d'instruction reçue; ce mot désigne « un système d'éducation dans lequel garçons et filles reçoivent le même enseignement des mêmes professeurs dans le même local et aux mêmes heures ». Si les enfants des deux sexes sont réunis, non seulement pour les classes, mais aussi pour une vie sociale commune, c'est la *coéducation intégrale*. Celle-ci n'est évidemment praticable qu'avec de nombreuses restrictions, visant à pourvoir aux nécessités particulières, intellectuelles et sociales, des uns et des autres; un essai en ce sens a été pratiqué en Angleterre à Peterfield sous l'habile direction de J. H. Badley. Le plus souvent la réunion des garçons et des filles n'a lieu que pour les classes, il s'agit alors de coéducation restreinte, de *coinstruction*. La coinstruction est universellement adoptée aux États-Unis pour l'enseignement primaire, elle y est largement pratiquée pour l'enseignement secondaire, supérieur et professionnel; il en est plus ou moins de même aux Pays-Bas et dans les États scandinaves.

La coinstruction a-t-elle donné de bons résultats? Les avis sur ce point sont très divers, parfois en complète opposition [1].

On admet en général que la moralité de la jeunesse y court des risques sérieux; ce n'est cependant pas l'opinion universelle et le directeur du Bureau international des écoles nouvelles, AD. FERRIÈRE, pense qu'on a grand tort de redouter de sérieux inconvénients moraux : « Rien, dit-il, n'est aussi pur que l'attrait naissant... Chez une nature saine et équilibrée les sentiments naturels rendent impossible tout manque de respect... Il y a là une impossibilité psychologique plus puissante et plus sûre que tous les obstacles matériels [2] ». Malgré ce vigoureux optimisme, le même écrivain ne laisse pas de remarquer : « Toute école mixte, tout internat mixte surtout, devrait avoir pour directeur un psychologue, mieux que cela « un homme » au plein sens du mot, un homme au cœur large, à l'intelligence vive, qui sache à force d'amour jouer sur les cordes des âmes et les faire vibrer pour le bien [3] ». N'est-ce pas

1. On constatera cette divergence de vues en consultant les comptes rendus du *Premier Congrès international de Pédologie*, Bruxelles, Misch et Thron, 1912.
2. *Semaine littéraire de Genève*, 20 fév. 1909, p. 86.
3. *Premier Congrès internat. de Péd.*, 1912, t. I, p. 414.

là une sérieuse objection à une adoption étendue du système Les qualités exceptionnelles, requises par Ferrière, sont bien rares, et l'on peut chercher longtemps sans trouver l'homme capable de bien conduire une école mixte. Les plus grands inconvénients extérieurs sont à redouter dans les pays où la loi et les usages n'assurent pas à la personnalité féminine un respect très spécial. Et que dire des dangers auxquels est exposée la vie intime des âmes d'adolescents? Si l'Église catholique est l'adversaire de la coéducation, comme l'affirmait encore en 1922 l'*Assemblée des cardinaux et archevêques de France,* c'est bien certainement parce que, gardienne jalouse de la pureté des consciences, elle voit un péril moral dans un rapprochement intime hors de la famille entre les enfants des deux sexes, surtout à l'époque où se donne l'enseignement secondaire.

On fait valoir également en faveur de l'école mixte que le degré de savoir acquis par les élèves n'est pas moindre, gagne même parfois notablement.

Sans nous arrêter sur le terrain intellectuel et moral à recenser ces observations et en discuter la valeur, nous nous adresserons à la *Psychologie positive.* Elle a certainement un mot à dire sur le sujet et ce mot est de la plus grande importance. C'est à elle de nous renseigner sur ces deux points :

L'homme et la femme ont-ils des psychologies distinctes?

Les lois de développement de ces deux psychologies ne sont-elles pas heurtées par la communauté d'éducation, même restreinte à la seule coinstruction [1] ?

1. Pendant ces dernières années de nombreuses études ont été faites sur la psychologie comparée de l'homme et de la femme, plusieurs par des psychologues de premier ordre comme O. Lipmann et E. Meumann en Allemagne. On trouvera une bibliographie étendue dans notre *Psychologie pédagogique*, Paris, Beauchesne, p. 429-436.

Signalons un livre récent, *L'âme de la femme,* par G. Lombroso, docteur ès lettres et docteur en médecine; selon le *Pedagogical Seminary* (mars 1924, p. 100), cet ouvrage est le plus sain et le plus suggestif de ceux qui, depuis la grande guerre, ont traité la question féministe. L'auteur, au contact des œuvres féminines de guerre, a revu les études faites en commun avec son père, le célèbre criminaliste, et nous ne croyons pas qu'il existe actuellement une étude plus pénétrante de la mentalité de la femme. Ce n'est pas que tout soit à louer dans ce livre et en particulier l'on voudrait enlever une page sur le sacrement de pénitence où l'on cherche en vain la trace de la probité d'observation manifeste dans l'ensemble de l'œuvre.

II

Envisagé sous l'aspect que nous venons d'indiquer, le problème de la coéducation relève de la *Psychologie particulière.*

Par le fait qu'ils sont composés d'une âme et d'un corps, les êtres humains dans l'exercice de leurs activités psychiques sont soumis à des lois que la Psychologie rationnelle établit dans leurs grandes lignes et dont la Psychologie expérimentale s'efforce de déterminer le détail et les innombrables applications. Mais, à l'intérieur de cette sphère commune, chacun a sa manière propre de sentir, de penser, de vouloir, de réagir aux excitations du dedans et du dehors. Chez l'un et chez l'autre les influences de l'hérédité et du milieu ne sont jamais identiques, les instincts n'ont pas reçu la même spécialisation initiale, différentes ont été les directions imprimées par l'éducation et la liberté personnelle, en sorte que psychologiquement deux êtres humains ne sauraient se ressembler parfaitement.

Au sein de la prodigieuse complexité de ces vies psychologiques, il est cependant possible de discerner des groupes humains tels que les membres de chaque groupe font un dans la manière de réagir suivant une ligne psychique déterminée et diffèrent sous ce rapport des individus d'autres groupes. Ces modalités distinctes de vie psychologique se nomment *types psychologiques.*

Il est indispensable de faire brièvement quelques remarques sur la nature des types psychologiques pour bien comprendre la distinction des mentalités masculine et féminine.

Au premier abord l'existence de types distincts pourrait sembler *factice.* Comment des groupes psychologiques présenteraient-ils une véritable discontinuité?

Donnons un exemple. La pensée humaine demande à s'appuyer sur des images, visuelles, auditives, tactiles, etc., et l'on a distingué deux types d'après le genre d'images sensibles qui accompagnent l'exercice de l'intelligence : le type concret qui a une tendance à se servir d'images intuitives et vécues, — le type abstrait qui tend à penser par mots, par schèmes formels

en s'écartant des intuitions sensorielles. Or n'est-il pas manifeste que ces deux types se compénètrent plus ou moins? Il n'est personne qui n'utilise jamais les mots pour fixer sa pensée, et, si abstrait que l'on soit, l'on pourra une fois ou l'autre appuyer son idée d'immensité sur l'étendue de la mer, la hauteur des montagnes, le lointain des vastes horizons.

Rien de plus exact; seulement le type concret consiste, non dans l'usage exclusif d'images intuitives vécues, mais *dans la tendance* à s'y attacher, tandis que le type abstrait est caractérisé par la tendance contraire. Les tendances s'opposent, donc sont nettement distinctes, par suite aussi les deux types qui sont spécifiés par elles.

Lorsqu'on parlera de psychologies féminine et masculine, il ne faudra jamais croire qu'il y ait un seul trait de l'âme de l'homme qui ne puisse se trouver dans celle de la femme, et inversement; ce sont les orientations d'ensemble qui se discerneront nettement.

Notons également la distinction à faire entre *types naturels* et *types acquis*.

Les premiers sont innés et semblent irréformables dans leur fond; les seconds se forment sous l'influence de l'éducation, du milieu, de la direction librement donnée aux connaissances et aux tendances.

Par exemple, ceux qui ont leurs sens intacts pendant la première enfance, se servent de toutes les modalités d'images (visuelles, auditives, tactiles, motrices, etc.), mais les nécessités de l'action et d'autres facteurs, introduisent chez la plupart des sujets une prédominance pour telle ou telle catégorie, d'où distinction entre les types visuel, auditif, moteur. Ces types sont manifestement acquis, et, comme il a été constaté [1], sous l'influence de l'exercice, l'un d'eux, même très accentué, peut subir une transformation complète et d'auditif par exemple devenir visuel.

La question se posera au sujet des types psychologiques masculin et féminin : la discontinuité qu'ils présentent est-elle naturelle, irréformable par suite, ou bien est-elle due à des

1. Von Sybel, « Coopération des mémoires partielles », *Zeitschrift für Psychologie*, 1909, p. 257 et sq.

facteurs accidentels, entre autres à ce fait que garçons et filles ont toujours reçu jusqu'ici des éducations différentes?

Autre distinction très importante : il y a des *types particuliers* et des *types dominateurs*.

Un type est particulier s'il n'est pas en corrélation avec l'ensemble des traits psychologiques de l'individu; c'est ainsi qu'avoir un type d'imagerie visuel a peu ou point de répercussion sur les autres modes de penser et d'agir.

Empruntons un exemple de types dominateurs à la Psychologie pathologique. En clinique on peut discuter sur la nature de l'hystérie et de la psychasthénie, se demander si elles se confondent ou s'opposent; mais psychologiquement ces deux névroses répondent nettement à deux types distincts d'anormaux. Les individus des deux groupes sont également impropres à bien s'adapter mentalement aux exigences d'une réalité complexe avec sentiment d'unité et de liberté, mais chez l'hystérique la tension psychique insuffisante se porte entière sur quelques phénomènes isolés, tandis que le psychasthénique persévère à la répandre sur l'ensemble, ce qui lui donnera l'impression d'actions inachevées et manquées.

Ces deux types sont-ils naturels? Sans conteste l'anomalie, l'insuffisance du système nerveux, est le plus souvent héréditaire; mais ne sont-ce pas les premières démarches de la vie psychologique, les nuances de l'éducation, ou d'autres causes, qui viennent orienter ce déficit de nature vers l'une des deux névroses? Ce point n'est pas encore fixé définitivement.

En tout cas les types psychasthénique et hystérique sont nettement dominateurs, car ils influent sur toute l'étendue d'activité psychique des sujets, sur l'émotivité et la mimique aussi bien que sur le mode de travail intellectuel et les décisions volontaires; parvient-on à les modifier. c'est la conduite entière qui s'en trouve transformée.

III

Les types psychologiques masculin et féminin sont distincts, naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter mutuellement.

On ne peut songer à énumérer toutes les observations, vulgaires ou scientifiques, qui fondent ces affirmations ; il faut recourir aux traités spéciaux [1]. En cette matière mieux qu'en d'autres, chacun sera capable de contrôler les différentes études, puisque tous ont ressenti aussi intimement que possible l'influence d'une mère ou d'une femme dévouée qui en a tenu la place.

1° *Les types psychologiques masculin et féminin sont distincts.*

Les observations vulgaires fournissent d'innombrables indices de la discontinuité qui les sépare. Citons par exemple cette fine remarque de G. LOMBROSO : « Il est inutile de le nier : la femme n'est pas pareille à l'homme. Prenez un roman quelconque, un poème antique ou moderne, et essayez-vous à tourner au masculin les héroïnes les plus représentatives qui y sont décrites. Considérez pour un moment comme du sexe masculin toutes les femmes de l'Ancien et du Nouveau Testament : Rébecca, Noémi, Ruth, Marie-Madeleine. Considérez un moment comme des hommes Hélène, Hécube, simplement l'Eugénie de Balzac, la Rébecca de Walter Scott, la Dorrit de Dickens, et dites en conscience si les figures qui en sortiraient ne seraient pas ridicules et monstrueuses [2] ».

Les *observations d'allure scientifique*, en manifestant dans les deux types une *orientation différente des intérêts*, ont révélé leur discontinuité radicale. Ce sont en effet les biens visés, les intérêts, qui donnent à toute vie psychologique son allure spéciale. Voici par exemple un prêtre et un boursier assis à la même table d'un cabinet de lecture, ils lisent simultanément dans la feuille du jour l'annonce d'un bouleversement politique, tous deux laissent le journal et se mettent à réfléchir sur l'événement. Malgré l'identité des circonstances, leurs pensées vont suivre des voies qui peut-être ne se rencontreront en rien.

1. Signalons de nouveau *L'âme de la femme* par G. LOMBROSO (tr. fr. par FR. LE HÉNAFF, Paris, Payot, 1922); les résultats d'observation courante y sont exposés et synthétisés avec un réel esprit scientifique.

Die Frauenfrage, par A. RÖSSLER c. ss. r. (Herder, Fribourg-en-Brisgau), présente un ensemble plus complet de considérations philosophiques et scientifiques.

2. *L'âme de la femme*, tr. fr., p. 21.

Pourquoi? Sans doute leurs passés psychologiques diffèrent et par suite ce ne sont pas les mêmes expériences vécues qui viennent accueillir le fait actuel, mais surtout leurs intérêts ne se ressemblent pas. Entre tous les jugements suscités par le flot des images mentales qui s'éveillent à l'occasion de sa lecture, le boursier arrêtera ceux qui ont trait au retentissement du changement de ministère sur l'état des finances, et laissera les autres s'en aller au fil de la vie sensitive; le prêtre au contraire, négligeant ce point de vue et d'autres, maintiendra sous le regard de l'esprit ce qui se rapporte au contrecoup de l'événement sur la situation religieuse du pays. Voici donc deux portions de vies psychologiques qui diffèrent du tout au tout, parce que les intérêts, les jugements de valeur, n'étaient pas les mêmes. Supposons maintenant deux individus humains qui, dans la poursuite des valeurs, visent toujours un aspect distinct, leurs vies intimes se rangeront de ce chef sous deux types psychologiques en discontinuité totale. Tel est le cas pour l'homme et la femme, nous en signalerons quelques preuves :

La théorie freudienne. Le célèbre médecin viennois, Sigismund Freud, s'est efforcé de montrer, par de nombreuses expériences de psychologie normale ou pathologique, que les multiples manifestations de l'activité mentale sont sous l'étroite dépendance de tendances profondes enracinées dans l'instinct sexuel. La critique scientifique se refuse communément à l'approuver en ce dernier point, mais sa théorie n'en renferme pas moins une grande part de vérité. Il est impossible de nier que l'influence des tendances sensitives ne soit immense, et même prépondérante chez presque tous les hommes, aux dépens des influences supérieures. C'est ce que remarque saint Thomas d'Aquin dans la *Somme théologique* en se demandant si les actes humains peuvent être réglés par le cours des astres : « La plupart des hommes obéissent aux passions qui sont les mouvements de l'appétit sensitif... Il est peu de sages qui leur résistent[1] ». Or dans toute l'étendue de l'échelle animale, les tendances des différentes espèces se groupent, non autour de l'instinct sexuel, mais, ce qui est autre chose, autour de l'instinct de conservation spécifique. A considérer l'homme dans la vie

1. *Somme théologique*, I P., q. CXV, a. 4, ad 3.

sensitive laissée à elle-même sans tenir compte des modifications qu'y introduit l'exercice de la volonté libre, il n'y a aucune raison de révoquer en doute l'existence d'une même ordonnance des tendances autour de cet instinct primordial. Sans parler d'analogies toujours vérifiées qui permettent d'assimiler l'homme et la bête dans leurs psychologies inférieures, de nombreux faits prouvent que, dans les circonstances assez saisissantes pour paralyser l'exercice des facultés supérieures, l'instinct maternel a primé toutes les autres impulsions, même les impérieuses exigences de la conservation individuelle[1]. Puisque *le rôle du père et de la mère sont très distincts en tout ce qui concerne la conservation de l'espèce,* on doit s'attendre à ce que le groupement des tendances soit tout autre chez l'homme et chez la femme.

Enquêtes sur les jeux, les occupations, le goût pour les branches d'enseignement, les idéals d'enfants. De l'ensemble de ces travaux, parfois conduits selon toutes les exigences de la bonne observation psychologique, se dégage la conclusion suivante : « Dans l'évolution de l'enfant il faut distinguer des traits masculins et des traits féminins; en un sens il n'y a pas un seul trait commun aux deux sexes[2] ». Si l'on va au détail, on constate que la jeune fille a les mêmes fonctions psychologiques que le garçon, peut avoir comme lui de l'aptitude pour n'importe quelle matière d'étude et même primer dans un concours, qu'elle n'est donc pas à proprement parler inférieure, mais qu'elle est *autre* dans son activité mentale, aussi bien pour les plus humbles parties de l'enseignement que pour manifester les raffinements du sentiment esthétique[3]. Soumettons par exemple adolescents et jeunes filles à l'épreuve suivante : dégager l'idée générale renfermée dans un morceau littéraire ou exposer l'enseignement résultant d'un fait historique; les points de vue seront tout autres pour celles-ci et ceux-là[4]. Les remarquables études de Heymans, Gaudig et Wreschner se

1. On peut consulter sur ce point la courte étude de Cesare Lombroso, *Etat d'âme pendant les catastrophes italiennes* (Tremblement de terre de Messine, 1908), *Figaro*, 13 janvier 1909.

2. Cohn (J.) und Dieffenbacher (J.), *Untersuchungen über Geschlechts-Alters-und Begabungs Diff. bei Schülern,* Leipsig, Barth, p. 195.

3. Grzegozweska, Sentiment esthétique, *Année psychologique*, 1919, p. 241.

4. Burness, *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, Robbe.

résument assez bien dans cette formule : « Il y a dans les synthèses féminines une différence d'idéal inexplicable par l'éducation et l'habitude[1] ». C'est bien la distinction entre les intérêts visés qui différencie les deux groupes.

Chez les adultes et les vieillards, tous constateront une semblable diversité, moins dans le détail de l'activité psychologique que dans la finalité qui cherche une valeur déterminée. Il y a donc bien deux types psychologiques, l'un masculin, l'autre féminin.

2° *Les types psychologiques masculin et féminin sont naturels et dominateurs.*

Les différences psychiques entre garçons et filles, hommes et femmes, sont en effet les mêmes dans tous les temps et tous les lieux : on les trouve identiques chez les enfants bien élevés et chez ceux qui n'ont pas reçu d'éducation, à l'origine de l'époque historique et de nos jours, au sein des nations civilisées et des peuplades sauvages. Rien de plus concluant à cet égard que les consciencieux travaux sur la psychologie comparée des jeux. La distinction des groupes a donc une racine plus profonde que l'éducation, le développement de l'humanité, la civilisation ; les deux types sont naturels.

Ils sont également généraux, dominateurs, puisqu'ils portent sur *l'orientation d'ensemble des intérêts*, non sur tel ou tel détail de l'activité mentale. Il suffit d'ailleurs de parcourir les expressions par lesquelles les observateurs ont caractérisé ces deux types pour se convaincre qu'ils affectent bien toute l'étendue de la vie psychologique ; nous en citons quelques-uns :

Heymans : « L'homme synthétise d'un point de vue logique, la femme d'un point de vue sentimental et esthétique[2] ».

Burness après J. Stuart Mill : « Les femmes ont une tendance à regarder les choses comme isolées plutôt que groupées, à s'intéresser aux sentiments actuels des personnes. L'homme est plus porté vers l'abstraction[3] ».

Ad. Ferrière : « L'esprit de l'élément féminin est assimi-

1. Heymans (G.), *Die Psychologie der Frauen*, Heidelberg, Winter, p. 268. Wreschner (A.), *Vergleichende Psychologie der Geschlechter*, Zurich, Fussli.
2. *Psychologie der Frauen*, Heidelberg, Winter.
3. *La coéducation dans les écoles secondaires*, Lille, Robbe, p. 139-140.

lateur, celui de l'élément masculin est plutôt constructeur[1] ».

Schiller : « Les hommes jugent d'après des principes, les femmes d'après leur amour ».

H. Marion : « La pensée de la femme est essentiellement concrète, particulière, personnelle, intuitive : là est sa force à la fois et sa faiblesse[2] ».

Voici enfin la caractéristique, profonde et compréhensive entre toutes, dont G. Lombroso a bien indiqué la portée : « La femme est *altérocentriste* en ce sens qu'elle place le centre de son plaisir, de son ambition, non en elle-même, mais en une autre personne qu'elle aime et de qui elle veut être aimée : mari, enfants, etc. L'homme est *égocentriste*, en ce sens qu'il tend à faire de lui-même, de son intérêt, de ses plaisirs, de ses occupations, le centre du monde où il vit[3] ». Les termes, dont se sert l'auteur, demandent à être bien compris : altérocentrisme et égocentrisme sont des *orientations naturelles des tendances, susceptibles d'être ultérieurement ordonnées au vice ou à la vertu*[4] : l'égocentrisme de l'homme sert avec un entier désintéressement la plus noble des causes et se fait aussi l'esclave d'un monstrueux égoïsme. Ces psychologies particulières ont leur raison d'être dans les missions spéciales de l'homme et de la femme. Ainsi, c'est le rôle maternel qui, consciemment ou non, groupe toutes les tendances féminines, et domine jusque sur les activités qui en apparence ont le moins de relation avec lui : « La pratique des femmes qui font des études, les observations recueillies dans les deux Ameriques et une sincère introspection m'ont convaincue qu'il existe entre l'intelligence de l'homme et celle de la femme des différences non pas seulement de quantité, mais de qualité et de direction, qui tiennent non pas à des habitudes ou à des traditions, mais à la fonction principale à laquelle la femme est préparée, et qu'aucune société ne pourra changer, la *maternité*. La maternité détermine chez la femme un altruisme fondamental qui imprime, toute sa vie, à son esprit comme à son cœur une orientation différente de celle de l'homme, aussi bien chez les femmes qui ont des enfants que

1. *Semaine littéraire de Genève*, 20 février 1909.
2. *Psychologie de la femme*, Paris, Colin, p. 213
3. *L'âme de la femme*, p. 22.
4. *Loc. cit.*, p. 26.

chez celles qui n'en ont pas, dans les pays où la femme fait des études comme dans ceux où elle n'en a jamais fait[1] ».

3° *Les types masculin et féminin sont naturellement ordonnés à se compléter harmoniquement.*

Aristote a écrit : « La nature de l'homme et celle de la femme ont été disposées par le créateur pour la communauté de vie... Leur union n'existe pas seulement pour qu'ils vivent, mais pour que l'un par l'autre ils vivent bien[2] ».

Les deux types ne se conçoivent pas isolés : ils sont destinés à se perfectionner mutuellement, et cela pour la vie personnelle de chaque individu, pour la vie de famille et aussi, dans une certaine mesure, pour la vie sociale.

La vie intérieure de la femme demande le complément de l'influence masculine. Considérons par exemple l'exercice de son activité intellectuelle. Les observations conduisent à reconnaître que globalement le trait dominant de l'intelligence féminine, celui où elle excelle, en vertu de sa prédisposition à vivre en autrui, à sentir en lui, est une sorte d'intuition qui lui permet de prévoir sans raisonnement l'influence d'une action sur une autre personne, avant même qu'elle soit accomplie. Dès lors combien ne serait-elle pas souvent insuffisante, sans le complément de la logique masculine, abstraite et impersonnelle ! « Comme par intuition (l'intelligence féminine) arrive d'un bond à la conclusion sans passer par les degrés intermédiaires qui y conduisent, elle conserve des doutes sur cette conclusion et plus encore sur les effets utiles qu'on en peut tirer. Par suite, plus la femme est intelligente, plus elle a besoin de se sentir appuyée par une intelligence différente de la sienne, qui la complète, qui l'éclaire, qui l'aide à tirer profit de son intuition[3] ». Au sein de l'agitation des sentiments, nécessaire pour vivre en autrui, la femme a besoin d'un point fixe. Sans l'homme son altérocentrisme n'aurait pas de centre arrêté et la laisserait flotter au gré de toute impulsion.

Assurément l'appui féminin est moins nécessaire à l'homme

1. *Loc. cit.*, 133-134.
2. *Économiques*, livre I, ch. III, éd. Borussica, b 1343 8-9, 1344 16-20.
3. *L'âme de la femme*, p. 32.

dont le type psychologique est égocentriste, à idéal impersonnel. Combien cependant la vie intérieure de l'enfant et du jeune homme n'a-t-elle pas à souffrir si vient à lui manquer le soutien maternel! Dans tous les cas, et ils sont sans nombre, où l'intelligence de l'homme ne trouve pas immédiatement les éléments d'une solution pressante, de quel immense secours est pour lui l'intuition féminine, la spontanéité et la rapidité de décision qui en sont connexes! Dans le va-et-vient des heurts constants de l'existence, qui dira le repos donné par ce dévouement tenace de l'âme féminine faite pour se fixer en autrui? Sans l'homme la femme est le lierre qui dépérit faute de l'attache qui lui convient; et l'homme sans la femme est un de ces murs crevassés privé du lierre qui faisait son ornement et son soutien. Le Christ savait ce qu'il fallait à ses prêtres et ses religieux, qui, pour le suivre, quittent mère, sœurs, épouse, et il leur a donné une mère, bénie entre toutes les femmes, dont l'âme est entièrement faite pour son divin Fils et en lui pour tous les rachetés.

La vie familiale n'a pas pour ressort la seule âme masculine ou la seule âme féminine, mais l'union de leurs deux psychologies. L'altérocentrisme de la femme l'oriente vers des personnes déterminées; sa mentalité tend à compléter celle du père pour le bien de l'enfant. C'est un fait trop manifeste pour qu'il soit utile d'insister : l'éducateur naturel des enfants est l'harmonie du père et de la mère.

La femme est bien loin d'avoir sur *la vie sociale* une influence aussi nécessaire; c'est une conséquence de l'individualisme du type altérocentrique. Toutefois la manière différente dont l'humanité traite ses représentants supérieurs, hommes et femmes, montre qu'elle reconnaît dans cette meilleure partie d'elle-même une influence harmonieuse des deux types : « Si vous lisez les inscriptions qui commémorent les grands hommes, si vous prêtez attention aux épitaphes qui ornent les tombes... vous voyez rappeler l'intelligence, l'ingéniosité dont l'homme a fait preuve, les succès qu'il a obtenus dans sa vie professionnelle, beaucoup plus que son intelligence générale et les vertus qui ornaient son cœur... Cela est fatal parce que la fonction que l'homme remplit comme mari, comme fils, comme père, s'efface dans la société devant celle qu'il

exerce comme ingénieur, comme artiste, comme inventeur. Ainsi vont les choses pour l'homme, mais il n'en va pas de même pour la femme. Un homme peut être considéré comme supérieur quand il l'est dans sa partie, dans son métier, quoiqu'il soit moralement inférieur pour tout le reste; la femme non. Lisez les histoires antiques, écoutez les traditions populaires, étudiez la Bible, les poèmes sacrés et profanes où vous verrez décrites les femmes qui ont le plus frappé l'imagination populaire, qui ont été le plus admirées par leurs contemporains et la postérité. Vous y verrez les femmes magnifiées surtout par les entreprises qu'elles ont suscitées, les joies qu'elles ont données, les pleurs qu'elles ont épargnés, pour leurs qualités esthétiques et morales, pour leur altruisme, pour leurs vertus[1] ». Ces lignes font bien voir que la société n'attend pas en général les mêmes services des grands hommes et des femmes supérieures; il est néanmoins manifeste qu'il n'y a pas entre leurs influences la même distinction qu'entre celles d'un père et d'une mère. Certains saints par exemple sont hautement honorés pour leurs vertus morales sans avoir laissé après eux d'œuvres éclatantes ou de remarquables écrits, et il est des femmes de moralité discutée, comme Élisabeth d'Angleterre, dont un pays se glorifie en raison des avantages qu'elles lui ont procurés.

Les lois fondamentales des tendances sensitives, les observations courantes et scientifiques, autorisent donc à poser comme certaine la conclusion suivante :

Il y a deux types psychologiques distincts : le type masculin et le type féminin. Ces types sont naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter l'un l'autre pour le bien des individus, de la famille et de la société.

IV

D'après Jean-Jacques, cette distinction des types psychologiques masculin et féminin condamne absolument tout essai de coéducation : « Dès qu'une fois il est démontré que l'homme et la femme ne sont, ni ne doivent être constitués de même,

1. *Loc. cit.*, p. 210-211.

de caractère et de tempérament, il s'ensuit qu'ils ne doivent pas avoir la même éducation. En suivant les directions de la nature, ils doivent agir de concert, mais ils ne doivent pas faire les mêmes choses... Toutes les facultés communes aux deux sexes ne sont pas également partagées, mais prises en tout elles se compensent. La femme vaut mieux comme femme et moins comme homme. Partout où elle fait valoir ses droits elle vaut davantage; partout où elle veut usurper les nôtres, elle est au-dessous de nous... Cultiver dans les femmes les qualités de l'homme et négliger celles qui lui sont propres, c'est donc visiblement travailler à leur préjudice[1] ».

Beaucoup, à tort du reste, reconnaissent en ROUSSEAU le grand initiateur de la pédagogie contemporaine, qui n'hésitent pas cependant à contredire les conclusions si nettes du grand ancêtre contre la valeur de la coéducation. En 1913 eut lieu à Bordeaux un *Congrès de la Fédération féministe universitaire*. Sur les 50 groupes mandataires de 3.000 institutrices et professeurs femmes, 35 avaient présenté un rapport favorable à l'établissement du système coéducatif pour l'école primaire. Sans nous attarder à tous les considérants émis par cette assemblée, signalons le quatrième qui se place sur le terrain même du présent article : « La Pédagogie expérimentale, seule base positive de l'éducation future, témoigne en faveur de l'adaptation des méthodes éducatives aux différentes natures, sans pouvoir, ni vouloir nécessairement les subordonner aux différences de sexes[2] ». A moins que l'on ne dénature complètement la portée de la Pédagogie expérimentale, elle n'est certainement pas la seule base positive de l'éducation future. Est-il vrai du moins qu'elle ne peut, ni ne veut subordonner les méthodes éducatives aux différences de sexes? La Psychologie individuelle, qui elle certainement fournit à la Pédagogie expérimentale un fondement positif, répond pour sa part : « Les types psychologiques masculin et féminin sont distincts, naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter l'un l'autre. » Qu'en conclure pour ou contre la coéducation?

1. *Émile,* livre V, vers le début.
2. C. PERSIGOUT, « Féminisme, Suffragisme et Coéducation », *Éducateur moderne,* nov. 1913, p. 354-363.

Beaucoup voient dans cette distinction des types un argument en faveur de l'école mixte. Examinons quelques-uns de leurs prétendus arguments.

Inutile de s'attarder à ceux qui regardent comme plus ou moins *factice* la distinction entre mentalités masculine et féminine; ce serait, prétendent-ils, le préjugé social qui aurait dicté les caractères de l' « espèce homme » et de l' « espèce femme [1] ».

Sans aucun doute l'âme de l'homme et celle de la femme ne diffèrent pas spécifiquement, mais au sein de la même psychologie humaine, il y a lieu de distinguer des types psychologiques en discontinuité; en particulier les types féminin et masculin sont nettement différenciés, non en vertu de préjugés sociaux, d'influence civilisatrice, d'éducation, mais de par la nature elle-même.

Selon d'autres il faut admettre une diversité de types, masculin et féminin, mais la constante évolution de la nature humaine tendrait à l'atténuation des différences sexuelles, l'*assimilation des sexes* serait le salut de la civilisation humaine et en assurerait le développement régulier et harmonieux[2].

Comme nous l'avons exposé, non seulement les deux types sont distincts, mais ils sont dominateurs et ordonnés à se compléter harmonieusement pour le bien de l'individu, de la famille et de la société. Comment dès lors l'humanité gagnerait-elle à une atténuation entre les différences des deux types? Cela reviendrait à faire deux individus humains composés de qualités moindres, en diminuant ce qu'il y a de grand, de développé, dans l'un et dans l'autre. Si l'homme et la femme ne coopéraient pas harmoniquement, mieux vaudrait peut-être composer la société d'individus de mentalités moyennes. Et encore? Nous ne sommes pas ici dans le domaine quantitatif, il s'agit de discontinuités qualitatives. Deux fois quinze mille francs équivalent bien à deux sommes de dix mille et vingt mille francs, mais de l'eau à cinquante degrés ne met pas à la disposition des hommes les propriétés distinctes de l'eau bouillante et de la glace.

1. GATTI DE GAMOND, organisatrice en Belgique de l'enseignement secondaire féminin laïque, *Éducation et Féminisme*, Bruxelles, Lamertin.
2. C'est la thèse d'HAVELOCK ELLIS, *Man and Woman;* elle a été en partie développée par G. RICHARD, professeur de sociologie à l'Université de Bordeaux, dans son ouvrage *La femme dans l'histoire*, Paris, Doin.

Plus extrême encore est la position de G. Wyneken vis-à-vis des deux types masculin et féminin : « Le type que l'éducateur doit avoir devant lui n'est pas l'homme ou la femme, mais *l'humanité* qui est l'ensemble des deux. Il ne s'agit pas d'école, mais avant tout de vie. Ce qui se vit de vingt à quarante ans doit aussi se vivre de un à vingt[1] ».

Ces affirmations outrancières vont à l'encontre des principes les plus certains de la psychologie scientifique. La formule allemande : « L'enseignement doit individualiser et l'éducation différencier » ne doit pas être acceptée dans un sens trop absolu, mais en substance elle est indiscutable : on n'élève pas « l'humanité », mais bien des individus humains.

Puis cette audacieuse proposition : « Ce qui se vit de vingt à quarante ans doit se vivre de un à vingt » nie la loi fondamentale de la Pédagogie évolutive : « L'enfant n'est pas un adulte en miniature, il ne doit pas être traité comme lui étant semblable, il est autre ». Inutile d'insister.

Il y a bien aussi quelque oubli de cette loi si importante dans les raisonnements suivants : « L'école doit préparer à la vie de famille. Et comment pourrait-elle le faire efficacement si elle constitue un milieu artificiel dans lequel se développe une sorte d'antagonisme d'un sexe pour l'autre[2] ? » « L'école est une préparation à la vie sociale. Or actuellement les travaux de tout genre tendent à être exécutés en commun par l'homme et la femme[3]. »

Sans nul doute l'école *prépare à la vie de famille et à la vie sociale*. Aussi pendant la période éducative garçons et filles doivent être conduits au meilleur développement de leur type respectif, pour que dans l'avenir leur coopération donne un rendement familial et social aussi effectif que possible. Mais ils n'ont pas à exercer à l'âge scolaire les fonctions auxquelles l'éducation et l'enseignement les disposent.

Mais voici un argument plus spécieux :

1. *Schule und Jugendkultur*, Iena, Diederich.
2. ROUMA (G.), La Coéducation, *Congr. international de Péd.*, Bruxelles, Misch et Thron, t. II, 465.
3. BADLEY, *The common cause*, 10 sept. 1915. COREY, Art. Coeducation, *The Encyclopedia americana*, t. VII, 1922.

N'est-ce pas à la nature de nous indiquer le meilleur système d'éducation? Or la famille nous en présente le type idéal et dans ce milieu *frères et sœurs s'élèvent ensemble*[1].

Oui, *la famille est l'éducateur par excellence*, l'école ne fait que la prolonger, la suppléer en quelques parties de sa grande œuvre. Nous l'avons assez dit : l'homme est imparfait sans l'appui féminin, la femme est incomplète sans le soutien masculin. Mais est-ce sous le rapport de cette naturelle interaction que la famille peut demander à l'école de la prolonger ou de la suppléer? La psychologie de la femme est orientée à parachever celle de l'homme, elle y est poussée par cet altérocentrisme qui la fait vivre en des personnes déterminées qu'elle aime et dont elle veut être aimée; en vertu de cette inclination naturelle la psychologie de la mère et celle du père s'unissent en un seul complexe ordonné à former un type masculin chez l'enfant masculin, un type féminin chez l'enfant féminin. Rien de semblable ne se produira à l'école mixte. Il y aura, c'est le vœu de tout coéducateur, un personnel enseignant également mixte. Soit; mais Madame X, professeur de langues, a-t-elle de par la nature une mentalité psychologique ordonnée à compléter celle de Monsieur Y professeur de sciences au bénéfice de l'élève Z? Certainement non; par suite garçons et filles subiront les influences de deux psychologies qui resteront, non seulement distinctes, mais séparées, l'une masculine, l'autre féminine.

Pour des raisons identiques, il n'y a pas à comparer l'interaction psychologique des frères et sœurs avec celle des garçons et des filles élèves de la même école mixte. Si la chose n'était pas évidente à la sérieuse considération des deux types, d'innombrables observations seraient là pour l'attester.

D'autres écrivains se montrent beaucoup plus réservés dans les éloges relatifs qu'ils donnent à la coéducation; mais il leur semble qu'elle n'est pas sans procurer *certains avantages sérieux* aux garçons et aux filles. Ainsi l'éminent pédagogue F. W. Forster : « Si l'on profite de la situation pour faire

1. MARCEL PRÉVOST, *Lettres à Françoise, La nouvelle couvée*. BADLEY, *Rapport au Congr. international de Péd.*, t. II. 455-465. VICOMTESSE D'ADHÉMAR, *La femme catholique et la démocratie française*, Paris, Perrin.

comprendre aux garçons qu'ils doivent être chevaleresques et pour leur expliquer ce que cela signifie, la discipline personnelle qu'ils devront exercer sur eux-mêmes, leur devoir d'être toujours sur leurs gardes — et d'autre part pour faire sentir aux jeunes filles la haute portée et les applications multiples de l'idée d'inviolabilité — la coéducation des sexes peut certainement exercer une heureuse influence[1] ». Mlle Ioteyko, directrice de la Faculté pédagogique de Bruxelles, étend la portée de ces avantages : « Loin d'effacer la différence des sexes, la coéducation tendrait, croyons-nous, à l'accentuer, en mettant continuellement les sexes en présence et en les tenant en éveil[2] ».

Nous n'hésitons pas à l'accorder : un habile éducateur pourra tirer parti du rapprochement scolaire entre garçons et filles pour obtenir des résultats appréciables. Il faudrait alors mettre en balance tous les inconvénients signalés par des pédagogues et des psychologues de la plus haute valeur, comme G. S. Hall[3], puis estimer lequel des deux plateaux s'incline. Mais il est plus clair et plus péremptoire d'aller droit à l'intime de la question : l'éducation des garçons et des filles a pour but de perfectionner leur type psychologique respectif. Or ces types sont dominateurs, ils tendent pendant la période éducative à s'accuser, à se développer dans tous les détails de l'enseignement reçu. Ni en littérature, ni en histoire, ni en sciences mathématiques, physiques ou naturelles, les intérêts des deux sexes ne se confondent. Il n'est donc pas possible de satisfaire parfaitement la distinction de ces légitimes exigences par une instruction commune.

Comme on le voit, hors les motifs d'ordre inférieur, économie, simplicité, qui sont à négliger dans une question de cette importance, tout ce qu'on a pu dire en faveur de la coéducation des sexes vient de ce que l'on a méconnu l'existence de leurs types psychologiques distincts, ou du moins de ce que l'on a ignoré l'un de leurs attributs, d'être naturels, dominateurs, harmoniquement ordonnés à se compléter l'un l'autre, ou

1. *L'école et le caractère*, tr. fr., Saint-Blaise, Foyer solidariste, p. 66.
2. *Revue psychologique*, 1909, p. 91.
3. *Adolescence*, New-York, Appleton, t. II, p. 612-647.

encore de ce que l'on n'a pas assez précisé la nature de l'harmonieux complément qu'ils se donnent l'un à l'autre.

Plus l'homme sera viril et la femme sera femme, plus aussi la société conjugale sera riche en ressources pour le bien des enfants, plus en général la société humaine renfermera de germes de bonheur et de prospérité. Le garçon doit être élevé pour devenir un homme dans toute l'étendue du mot, la jeune fille pour être une femme aussi accomplie que possible, car, si les deux types psychologiques s'accentuent, ce progrès ne peut que perfectionner en beauté l'harmonie selon laquelle ils se parachèvent l'un l'autre. Aussi, bien avant de former les enfants pour telle ou telle carrière, il faut en *faire psychologiquement des hommes et des femmes*. Citons S. Hall, le prince de la Psychologie pédagogique aux États-Unis : « Comme psychologue j'envie tendrement la dévotion à Marie de mes amis catholiques. Qui s'est jamais demandé si la Sainte Mère vénérée par les mages connaissait l'astronomie chaldéenne, avait étudié l'égyptien et le babylonien, ou même savait lire et écrire sa propre langue ? Qui a jamais eu l'idée de se poser de pareilles questions ? Nous repousserions comme inconcevable la pensée qu'elle se soit plainte de l'infériorité de son sexe. Mais tous les siècles lui ont spontanément rendu un culte, parce qu'elle a glorifié la femme, en la montrant plus riche que l'homme en amour, en pitié, en dévouement désintéressé. L'idéal de la madone exaltée prouve qu'il est plus grand et plus saint d'être une femme que d'être une artiste, un orateur, un professeur, et elle suggère à notre propre sexe que c'est plus d'être un homme que d'être un gentleman, un philosophe, un général, un président ou un millionnaire... Je ne peux m'empêcher de ressentir en mon cœur une crainte toujours grandissante, c'est que la femme moderne, en bien des lieux et sur bien des routes, ne soit en danger de décliner de son orbite, et ne mette plus sa confiance et son honneur en ce qu'elle est femme, qu'elle ne soit en péril de courir les voies et de suivre les méthodes masculines, de viser l'idéal de l'homme, jusqu'à ce que sa divine origine s'en trouve obscurcie [1] ».

Dans le milieu familial l'action masculine et féminine ne

1. *Adolescence*, t. II, p. 646.

s'exerce pas séparément : les psychologies d'un père, d'une mère, des frères et des sœurs, constituent une seule atmosphère éducatrice, où les types de l'homme et de la femme puisent leurs éléments de développement; dans le milieu scolaire au contraire, influence masculine et influence féminine ne s'unifient pas et donc agissent séparément pour leur compte et dans leur ligne.

Concluons :

La coéducation des sexes ne favorise pas le développement du type psychologique naturel de l'homme et du type psychologique naturel de la femme. Puisque ces types sont dominateurs et ordonnés à se compléter l'un l'autre, il est illogique de sacrifier leur perfectionnement à des raisons secondaires d'économie et de simplicité. Un système éducatif peut bien viser à surélever l'idéal voulu par la nature, mais il cesse d'être légitime dans la mesure où, en négligeant de l'achever, il nuit au plus grand bien des individus, de la famille et de la société

Jersey.

JULES DE LA VAISSIÈRE, S. J.

LES MESURES PSYCHOLOGIQUES CHEZ LES ÉCOLIERS

Les recherches de Psychologie expérimentale ont été conduites avec une activité croissante à partir de l'époque où l'on se mit à créer des Laboratoires de Psychologie. Le premier fut celui de Wundt à Leipzig (1878), puis apparut celui de Stanley Hall à Baltimore (1881), et, quelques années plus tard, les Laboratoires de Psychologie se multiplièrent dans les Universités américaines. Quelques-uns furent fondés aussi en Europe, notamment celui de Beaunis et Binet à Paris, à l'École des Hautes-Études. Bientôt, presque dès le début de ce mouvement, des recherches furent entreprises sur des questions d'éducation, par exemple sur la fatigue scolaire. Ces recherches exigèrent naturellement des mesures individuelles, et ainsi l'on appliqua les mesures psychologiques aux écoliers, dès la dernière dizaine d'années du XIXe siècle. Depuis cette époque, il a été fait d'innombrables tentatives dans le même sens, et plusieurs se sont montrées utiles et fécondes. Les mesures psychologiques qui me paraissent les plus recommandables, celles qu'il est le plus utile de faire chez les écoliers, et qui peuvent d'ailleurs être faites suivant des techniques simples, peuvent se diviser en trois groupes ayant pour objet : 1° les capacités sensorielles ; 2° la mémoire et l'imagination ; 3° l'intelligence. On pourrait être tenté d'y joindre la mesure de certaines aptitudes motrices, en songeant à l'usage qu'il est possible d'en faire pour l'orientation professionnelle : mais il subsiste encore, de ce côté, certains problèmes théoriques ou méthodologiques, et il est sans doute prudent d'attendre que ces problèmes soient résolus.

*
* *

Parmi les capacités sensorielles que l'on peut mesurer chez les écoliers, il en est deux dont l'importance est considérable, à savoir l'acuité visuelle et l'acuité auditive. Sans doute un aveugle, et même un sourd, peuvent atteindre un développement intellectuel aussi complet que n'importe quel homme normal : mais ils doivent triompher de difficultés énormes, et ils n'y réussissent que grâce à des concours qui risquent de faire défaut à la plupart des écoliers. En fait, c'est parmi les enfants mal doués quant à la vue et à l'ouïe que se recrutent la moitié des arriérés et le tiers de ces retardés qui occupent en général les derniers rangs des classes primaires ou secondaires. Les enfants dont l'acuité visuelle ou auditive est réduite à la moitié de la normale sont même dans une situation particulièrement désavantagée, parce que, sauf des exceptions très rares, leur faiblesse sensorielle demeure inaperçue : ils sont la plupart du temps incapables de la reconnaître eux-mêmes, quelques-uns seulement remarquent, dans un âge relativement avancé, par exemple vers l'âge de douze ans, qu'ils ne peuvent pas lire ce que le maître écrit au tableau noir. Quant aux parents et aux maîtres, ils ne peuvent presque jamais distinguer ceux de leurs enfants ou élèves qui souffrent d'une mauvaise vue ou d'une mauvaise ouïe : les moyens expérimentaux sont indispensables pour dépister des défauts, même graves, de vision ou d'audition.

Comme exemple à l'appui de ces affirmations générales, je citerai le cas d'un homme qui est actuellement professeur de Faculté, et qui, jusqu'à l'année de sa rhétorique, fut considéré comme un mauvais élève, paresseux ou inintelligent, on ne savait au juste. A ce moment, son frère aîné, qui s'occupait de recherches scientifiques sur la vision, découvrit la vraie cause de cette apparente inertie intellectuelle : c'était une vision défectueuse. A partir du jour où le jeune rhétoricien porta des verres appropriés, il fit de bonnes études.

Je pourrais citer d'autres faits également significatifs. Mais ce ne sont toujours que des exemples. Voici une statistique comprenant un nombre élevé de faits, qui sera plus probante.

J'ai recueilli, dans des conditions que j'indiquerai tout à l'heure, des mesures d'acuité visuelle et auditive sur environ 1.500 écoliers de 6 à 15 ans, et quelques étudiants. Dans l'ensemble, en ce qui concerne l'acuité visuelle, alors que l'œil considéré comme normal par les médecins perçoit les lettres de grandeur typique (environ trois quarts de centimètre en hauteur et en largeur) à la distance de 5 mètres, sur 3.082 yeux, j'en ai trouvé :

95 qui ne les perçoivent qu'à 50 cm. et au dessous (acuité = 0,1),
116 . . . . 1 m. (acuité = 0,2),
154 . . . . 1 m. 50 (acuité = 0,3),
155 . . . . 2 m. (acuité = 0,4),
208 . . . . 2 m. 50 (acuité = 0,5).

C'est-à-dire 728 yeux dont l'acuité est réduite à la moitié de la normale, ou à une valeur plus faible. La proportion des yeux gravement défectueux est ainsi de près de 24 %.

En qui ce concerne l'acuité auditive, mesurée au moyen de la montre suivant la technique que j'expliquerai tout à l'heure, l'acuité que j'ai considérée comme normale, et que j'ai prise comme unité, parce qu'elle correspond à peu près à l'acuité visuelle normale des médecins, est celle qui permet d'entendre le tictac d'une montre d'homme ordinaire à la distance d'un mètre. Sur 3.320 oreilles (le nombre est un peu plus élevé que pour les mesures d'acuité visuelle parce que, pour ces dernières, j'ai d'abord mesuré directement les acuités chez un certain nombre d'enfants sans passer par la mesure des distances), j'en ai trouvé :

236 qui n'entendent le tictac qu'à 0 m. 10 et au dessous,
227 . . . . 0 m. 20,
273 . . . . 0 m. 30,
373 . . . . 0 m. 40,
358 . . . . 0 m. 50.

Les acuités auditives sont exprimées par les mêmes nombres que les distances. Ainsi le nombre des oreilles dont l'acuité est réduite à la moitié s'est trouvé de 1.467, et la proportion de ces oreilles défectueuses a atteint 44 %. Il est vrai que cette

proportion, donnée par le calcul, est un peu trop forte, car les distances moyennes d'audition sont particulièrement faibles chez les jeunes enfants, et elles s'accroissent d'année en année, pour atteindre 1 mètre entre 12 et 13 ans, et même 1 m. 18 à 14 ou 15 ans. Mais, malgré cette amélioration qu'apportent les années, je trouve encore que l'acuité auditive est réduite à la moitié de sa valeur normale, ou à une valeur plus faible, chez 25 % des enfants de 12 ans, et chez 22 % des enfants de 13 ans.

Cette statistique montre, il me semble, d'une manière frappante, combien est grande la proportion des enfants chez qui la vue, ou l'ouïe, et quelquefois les deux, sont réduites au point que cette réduction constitue, non seulement une menace pour l'avenir, mais aussi une gêne grave pour le temps des études.

En ce qui concerne l'avenir, des soins médicaux, surtout s'ils sont donnés de bonne heure, peuvent écarter la menace pour un grand nombre d'enfants. Je crois donc qu'il faut conduire au médecin-oculiste tous les enfants chez qui l'acuité visuelle est réduite à la moitié de la normale. Quant aux défauts de l'audition, la thérapeutique ne possède pas, pour les soigner, des moyens aussi efficaces que ceux des oculistes, mais le médecin spécialiste des oreilles peut cependant donner, dans beaucoup de cas, des conseils utiles.

Pendant la durée des études, la mesure de l'acuité visuelle et de l'acuité auditive fournit un moyen simple d'atténuer, et peut-être pratiquement d'annuler, le préjudice subi par tant d'écoliers du fait de leurs insuffisances sensorielles : elle permet de placer le plus près du maître et du tableau ceux qui voient et ceux qui entendent le plus mal. En fait, lorsque je mesure l'acuité visuelle et l'acuité auditive des enfants d'une classe, j'inscris sur une feuille à cadres imprimés, en face du nom et de la date de naissance de chaque écolier, la distance de vision pour chacun des yeux, et la distance d'audition pour les deux oreilles ; ensuite, je calcule l'acuité visuelle moyenne et l'acuité auditive moyenne, je souligne celle des deux qui est la plus faible, et je classe tous les enfants d'après cette acuité, en donnant le premier rang, c'est-à-dire le plus voisin du maître et du tableau, à celui qui a l'acuité la plus faible de

toutes. Il est évident, d'ailleurs, que ce classement peut être modifié dans quelques cas, par exemple, dans une classe nombreuse, pour un élève remuant, ou pour un enfant de taille exiguë.

Il serait désirable que, dans toutes les classes de toutes les écoles, primaires et secondaires, les mêmes mesures sensorielles permissent de faire le même classement rationnel. Ce n'est d'ailleurs pas très difficile, à condition d'en comprendre l'utilité. J'ai organisé ces mesures pour les écoles primaires de Montpellier, grâce à la bonne volonté de l'inspecteur primaire, du personnel enseignant, du directeur de l'École Normale d'Instituteurs, de la directrice de l'École Normale d'Institutrices et de leurs élèves. Avec l'aide de quatre élèves-maîtres, ou élèves-maîtresses, à qui j'enseigne la technique en un quart d'heure, je mesure en deux heures l'acuité visuelle et l'acuité auditive d'une classe qui comprend une trentaine d'enfants, et souvent un peu plus. En réalité, ce sont mes jeunes auxiliaires qui font la mesure : je ne la fais moi-même que pour les premiers enfants, et je me borne ensuite à intervenir quand il se présente un cas difficile. Nous faisons ainsi les mesures, à raison de deux séances par semaine, pour une classe par séance. Je prends chaque année, dans chaque école, le cours Élémentaire, 1re année, c'est-à-dire la classe dans laquelle viennent d'entrer les élèves qui ont appris à lire l'année précédente, de sorte que, au bout de cinq ou six ans, les mesures auront été faites pour tous les enfants des écoles primaires de la ville. En même temps, les élèves qui sortent chaque année des Écoles Normales sont capables de faire les mesures dans les écoles où ils vont enseigner : ils emportent d'ailleurs un tableau optométrique que j'ai fait imprimer, et qui, pour cette mesure scolaire, présente quelques avantages sur les tableaux des oculistes.

La technique est très facile pour la mesure de l'acuité visuelle. Il suffit de disposer d'une salle qui ait 7 ou 8 mètres de longueur. Sur le mur du fond, qui doit être bien éclairé, on fixe le tableau optométrique, à peu près à la hauteur des yeux des enfants. Sur le pavé, ou le parquet, tous les 50 centimètres, on tire des traits, soit avec un pinceau et un peu de peinture, soit avec un morceau de craie, pour

marquer les distances par rapport au tableau. — Pour faire la mesure, on place l'enfant à 5 mètres, on lui fait couvrir l'œil gauche avec la main gauche, et on lui demande de lire d'abord, avec l'œil droit, quelques lettres du tableau qui sont beaucoup plus grandes que les lettres typiques (le tableau que j'emploie porte une ligne de très grandes lettres, et une autre ligne de lettres un peu moins grandes), puis on passe aux lettres typiques, et, en faisant avancer ou reculer l'enfant, on détermine la plus grande distance à laquelle il peut lire une ligne de lettres typiques, en tolérant une faute, ou deux à la rigueur. On note cette distance, et l'on détermine ensuite celle de l'œil gauche.

La mesure de l'acuité auditive est plus délicate, car il faut éviter les illusions, qui se produisent très facilement si l'on procède sans précautions, si par exemple, après avoir placé la montre près de l'oreille, on se contente de l'éloigner graduellement, en demandant à l'enfant s'il entend toujours le tic-tac; on trouve des enfants, et même on en trouve beaucoup, qui, dans ces conditions, croient, de très bonne foi, entendre encore la montre même quand elle est à plusieurs mètres, ou quand l'expérimentateur la place derrière son dos ou dans sa poche. On évite ces illusions en observant deux règles. La première est de faire d'abord entendre le tictac en plaçant la montre tout près de l'oreille, au besoin d'une façon prolongée, jusqu'à ce qu'il soit bien certain que l'enfant l'entend distinctement, puis en la plaçant derrière son dos de façon que l'enfant ne puisse pas l'entendre et déclare qu'il ne l'entend pas : il est bon de répéter deux ou trois fois cet exercice préparatoire. La deuxième règle est de contrôler toute déclaration de l'enfant qui paraît tant soit peu suspecte de contenir quelque illusion ou d'être due à un automatisme : si par exemple un enfant de moins de dix ans déclare qu'il entend la montre à 1 m. 50, ou même à 1 mètre, il est bon de ne considérer cette réponse comme acquise que si l'enfant déclare qu'il n'entend pas la montre quand, restant à la même distance, on la place derrière son dos. En suivant ces deux règles, on peut être sûr de déterminer la distance maxima d'audition chez tout enfant normal au point de vue intellectuel et au point de vue émotionnel. On fait la détermination pour les deux oreilles sépa-

rément, et il ne faut pas être surpris de trouver quelquefois de très grandes différences, par exemple de constater que, chez un même enfant, une oreille n'entend la montre qu'au contact, tandis que l'autre l'entend à 80 centimètres. — Naturellement, l'enfant doit avoir un bandeau sur les yeux, placé de façon à bien découvrir les oreilles. Pour mesurer les distances, il est très commode de faire asseoir les enfants sur un tabouret dont les quatre pieds occupent une place marquée sur le sol : on marque les distances comme pour la mesure de l'acuité visuelle, mais on les gradue de 10 en 10 centimètres, au moins jusqu'à 1 mètre ou 1 m. 50, en laissant entre les points initiaux de chaque graduation, sous le milieu du tabouret, une distance de 15 centimètres, qui répond à la distance ordinaire entre les deux oreilles.

A titre d'indication complémentaire, propre à fonder une juste appréciation des défauts sensoriels qu'il s'agit ici de déterminer, voici les distances moyennes de vision et d'audition que j'ai trouvées chez les enfants de 6 à 14 et 15 ans :

	Vision.	Audition.
6 ans...............	2 m. 99	0 m. 495
7 ans...............	3 m. 26	0 m. 59
8 ans...............	3 m. 50	0 m. 62
9 ans...............	3 m. 55	0 m. 67
10 ans...............	3 m. 60	0 m. 68
11 ans...............	3 m. 75	0 m. 72
12 ans...............	4 m. 04	0 m. 93
13 ans...............	4 m. 40	1 m. 07
14-15 ans...............	4 m. 57	1 m. 18

*
* *

La mesure de la mémoire ne me paraît pas, du moins jusqu'à présent, avoir une importance aussi grande, pour la pratique scolaire, que les mesures sensorielles ou surtout que les mesures intellectuelles. Je ne veux pas dire qu'il est indifférent que nos élèves aient une bonne ou une mauvaise mémoire, mais seulement que, dans l'état actuel de la Psychologie, nous ignorons quelle est la valeur de la mémoire, c'est-à-dire quel rôle elle joue dans le développement général des capacités de connaître : nous ignorons de même quelle place il faut lui attri-

buer dans l'éducation, et même quels sont les meilleurs moyens de la cultiver. Ou plutôt, sur ces questions pratiques dont l'importance est probablement grande, il n'existe que des opinions fondées sur l'observation diffuse et généralement divergentes. On accuse volontiers la mémoire d'être pour les élèves un substitut de l'intelligence et de l'effort, et d'assurer aux médiocres, et même à certains paresseux, le succès dans les compositions, et, plus tard, dans les examens et les concours. Quiconque a un peu d'expérience des élèves peut citer des faits à l'appui d'une telle opinion. Et, lorsque l'on apprécie ainsi la mémoire, on a coutume de vanter l'originalité de l'esprit, la finesse de l'intelligence, la sûreté du jugement et du raisonnement, les qualités que l'on appelle personnelles et dans lesquelles on se plaît à voir des promesses de supériorité intellectuelle. Mais la mémoire a aussi des défenseurs, notamment parmi ceux qui croient qu'elle est une condition, ou bien peut-être une conséquence et une manifestation, de ces capacités proprement intellectuelles que l'on a sans doute raison de regarder comme particulièrement précieuses. Bref, toutes ces opinions sont fragiles et vagues, et il n'y a pas lieu d'en être surpris, parce que notre connaissance analytique de la vie intellectuelle et de ses conditions est demeurée jusqu'à présent, malgré d'honorables efforts et d'utiles recherches, extrêmement superficielle.

Je ne conclus pas de là, cependant, que nous devions ajourner la mesure de la mémoire chez les écoliers jusqu'au jour où nous aurons résolu tous les problèmes théoriques qui s'y rapportent. En fait, l'expérience de l'enseignement a montré depuis bien longtemps à tous les maîtres qu'il y a des élèves qui apprennent facilement tout ce qu'on leur enseigne, tandis que d'autres ont besoin d'efforts prolongés pour acquérir les connaissances exigées pour un examen, et que les uns conservent longtemps ce qu'ils ont appris, tandis que d'autres l'oublient avec une désolante rapidité. Les comparaisons que l'on fait ainsi entre les élèves constituent comme la première ébauche d'une mesure de leur mémoire, et personne ne songera à nier l'utilité des renseignements que l'on obtient ainsi sur les moyens d'apprendre que possèdent les élèves. Il convient plutôt de faire ces comparaisons dans des conditions qui leur assurent les caractères de précision et d'exactitude qui leur font générale-

ment défaut. On est ainsi conduit à employer les procédés de Laboratoire, les techniques grâce auxquelles on obtient une mesure de la mémoire, ou plutôt une mesure des aptitudes différentes que l'on désigne sous les noms de mémoire immédiate, mémoire de fixation, mémoire de conservation. — Il existe, pour faire ces mesures individuellement, des techniques qui ne sont pas bien compliquées, mais qui demanderaient cependant des explications un peu longues pour un article de revue : je me permets de signaler un petit livre où j'ai consacré un chapitre à ces méthodes : *Observations et Expériences de Psychologie scolaire* (Presses Universitaires, 1923).

Que de pareilles mesures soient propres à aider les maîtres à mieux connaître leurs élèves, et par suite à mieux guider leur travail, je ne crois pas qu'on puisse le contester. Mais on pensera peut-être qu'il n'est guère facile de trouver le temps nécessaire pour faire ainsi des expériences individuelles. Je peux rassurer, cependant, les maîtres qui éprouveraient cette inquiétude : on peut, à condition de préparer son matériel à l'avance, et de choisir convenablement la longueur des séries de mots que l'on veut employer, mesurer la mémoire immédiate d'un élève (avec deux séries de 10 mots), puis sa mémoire de fixation, c'est-à-dire son temps de première fixation (avec une série de 8, 10, ou 12 mots suivant son âge), et enfin, après une lecture de 5 minutes destinée à provoquer un peu d'oubli, son temps de deuxième fixation pour la même série, et par suite sa mémoire de conservation, en un temps qui ne dépassera pas un quart d'heure, en moyenne. — Mais, si le nombre des élèves paraît trop élevé pour que l'on puisse consacrer un quart d'heure par an à chacun d'eux, on peut réserver ces mesures individuelles pour les cas incertains, et faire des mesures collectives.

Les mesures collectives ont les mêmes objets et peuvent être faites par les mêmes moyens que les mesures individuelles : elles demandent seulement que l'on prenne des précautions très sévères pour empêcher la fraude, car la récitation ne peut alors se faire que par écrit. Supposons donc que l'on a un certain nombre d'enfants dans une salle, qu'ils sont assez espacés pour qu'il soit pratiquement impossible à chacun d'eux de lire ce qu'écrit le voisin. On les avertit simplement que l'on va faire un exercice nouveau

sans les informer qu'il s'agit de mesurer leur mémoire, afin qu'ils ne se sentent pas mis en expérience. On les invite à écouter attentivement une série de mots que le maître va lire, et à écrire, dans un ordre quelconque, dès que le maître aura fini de parler, tous ceux de ces mots dont ils pourront se souvenir. Puis on lit, très distinctement, une série de 10 mots, des noms de préférence, dont le sens est connu de tous. Et les enfants écrivent. Il est bon de faire ensuite la même expérience avec une deuxième série de même longueur et de même composition. Le nombre des mots exactement reproduits dans ces conditions fournit une mesure de la mémoire immédiate des mots entendus. Ce n'est pas, il est vrai, une mesure au sens rigoureux du terme ; c'est seulement une graduation, un classement, mais cela suffit au point de vue pratique pour renseigner le maître sur les différences qui existent entre les enfants relativement à la capacité mentale dont il s'agit.

Toutefois, comme beaucoup d'enfants sont visuels, même en ce qui concerne les mots, il est utile de faire la même mesure avec des séries de mots lus. Ce n'est pas beaucoup plus difficile qu'avec les mots entendus. Le maître peut écrire, quelques instants avant l'entrée des enfants, une série de 10 mots sur le tableau noir, par exemple en deux colonnes de 5 mots. Il suffit de couvrir la série d'un écran : une feuille de papier opaque, ou même un journal, que l'on fixe à la partie supérieure au moyen de deux punaises, forme un écran excellent. On choisit un temps d'exposition commode, par exemple 15 ou 20 secondes.

La comparaison des résultats de cette expérience avec ceux de l'expérience précédente fournit une indication complémentaire qui n'est pas dépourvue d'intérêt : elle permet de distinguer les visuels des auditifs.

Mais la mémoire immédiate, visuelle ou auditive, n'est pas ce que l'on a coutume de désigner sous le nom de mémoire. Quelques-uns pensent même que cette capacité de reproduire immédiatement une partie des mots que l'on vient de lire ou d'entendre ne fait pas du tout partie de la mémoire. Je ne crois pas utile d'entrer ici dans cette discussion : il suffit d'admettre que la mémoire immédiate constitue une capacité mentale dont les écoliers sont obligés de faire usage, que ceux qui la pos-

sèdent à un degré élevé en tirent profit pour leurs études, que ceux chez qui elle est faible sont par là désavantagés, et que des enfants chez qui elle se montrerait tout à fait pauvre, comme c'est le cas chez les paralytiques généraux, seraient incapables de suivre le cours ordinaire des études. Toutefois, il est vrai que l'on a coutume d'entendre plutôt sous le nom de mémoire la capacité de fixer rapidement une suite un peu longue de souvenirs et celle de conserver ces souvenirs à un degré élevé pendant longtemps, c'est-à-dire la mémoire de fixation et la mémoire de conservation. Or ces deux capacités mentales peuvent aussi être mesurées chez les écoliers d'une façon collective et rapide.

Pour la mémoire de fixation auditive, il suffit de lire aux enfants une série de mots (6, 8, 10 ou 12 mots, suivant leur âge) un nombre de fois suffisant pour qu'ils arrivent à la reproduire par écrit d'une manière complète et dans l'ordre où les mots ont été lus. Le procédé le plus commode pour faire cette expérience consiste, après avoir averti les enfants qu'ils devront maintenant écrire les mots dans l'ordre où ils ont été lus, à leur en faire une première lecture, à la suite de laquelle ils essaient de réciter la série par écrit. Avant de faire la seconde lecture, on les invite à replier la feuille de papier sur laquelle ils écrivent, de façon à cacher le résultat du premier essai de récitation. Et l'on continue ainsi, en comptant le nombre des lectures, jusqu'à ce que l'un des enfants déclare qu'il a pu écrire la série entière. Il est prudent de contrôler cette déclaration, ce qui peut se faire d'un coup d'œil. Mais, même si on ne la contrôle pas, on possède, dans les résultats fournis par l'ensemble des élèves, le moyen de les classer en comptant le nombre des mots que chacun a reproduits exactement. — Si l'on croit devoir vérifier ce classement, on peut refaire la même expérience un autre jour, avec une autre série.

Quant à la mémoire de conservation, on la mesurera aisément si l'on a pris soin de mesurer la mémoire de fixation au début d'une classe, ou d'une étude. Il suffira de faire écrire par les élèves, à la fin de la classe, sur une deuxième feuille de papier, tous les mots dont ils auront gardé le souvenir.

Un autre jour, on pourra mesurer la mémoire visuelle en faisant fixer une série écrite au tableau, que l'on montrera en

soulevant l'écran pendant 15 ou 20 secondes, suivant la longueur de la série. On pourra, comme pour la mémoire auditive, faire faire ainsi autant de lectures et de récitations écrites qu'on le jugera utile : mais, en général, le nombre de lectures qui me paraît le plus recommandable est celui qui permet au mieux doué des élèves de fixer la série d'une manière complète.

Ces mesures ont peut-être l'inconvénient de ne porter que sur la mémoire des mots. Mais il ne faut pas oublier que les mots dont il s'agit sont des mots significatifs, et qu'il ne faut choisir que ceux dont le sens est, ou doit être, connu des enfants. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire qu'ils puissent expliquer ce sens d'une manière analytique et abstraite : les mots ont un sens pour les enfants dès qu'ils sont capables de comprendre les propositions dans lesquelles on les fait entrer, et capables aussi de les employer eux-mêmes pour exprimer leurs pensées dans un langage intelligible. Le sens est alors constitué par toutes les représentations, images ou idées, qui sont associées avec le mot, et dont la plus grande partie demeurent subconscientes. Le mot que l'enfant comprend porte en lui tout un système complexe de pensées, de telle sorte que la mémoire des mots est en réalité une mémoire intellectuelle, et qu'ainsi elle est probablement l'une des plus profondes et des plus importantes parmi les capacités intellectuelles.

J'ajoute ici deux brèves indications sur l'imagination. D'abord on appelle de ce nom la capacité de se représenter les objets perçus alors que ces objets sont absents : mais il ne semble pas qu'il y ait là quelque chose de plus que ce que nous avons trouvé tout à l'heure en traitant de la mémoire ; nous avons même rencontré le type imaginatif en distinguant la mémoire visuelle et la mémoire auditive. Ensuite on donne le nom d'imagination créatrice à la puissance de former des représentations nouvelles, et c'est là sans aucun doute une capacité mentale d'une extrême importance, puisque c'est la capacité de trouver. Mais je crois qu'elle intervient dans tout travail intellectuel d'une façon nécessaire : c'est pourquoi j'en parlerai plus loin, à propos de cette forme d'intelligence que j'appellerai l'intelligence littéraire. Je vais donc expliquer maintenant comment on peut mesurer l'intelligence des écoliers.

*
* *

C'est à Alfred Binet, et à son collaborateur le Dr Simon, que l'on doit la première méthode qui ait été constituée pour mesurer un des aspects de l'intelligence chez les écoliers. La création de cette méthode a été une œuvre admirable, surtout parce que, pour la mener à bien, il a fallu, non pas seulement faire de patientes et ingénieuses recherches, mais aussi surmonter des préjugés qui, même aujourd'hui, une vingtaine d'années après les premières publications de Binet sur ce sujet, ne sont pas entièrement dissipés : on trouve encore, même parmi les professionnels de l'enseignement, des hommes qui sont pour le moins portés à sourire quand ils entendent parler d'une mesure de l'intelligence. Mais tous ceux qui ont bien voulu prendre la peine d'appliquer la méthode Binet-Simon, ce qui n'est pas difficile, mais demande pourtant un peu de patience et de bonne volonté, tous ceux-là ont vite compris qu'elle fournit, sur l'intelligence des enfants, des informations infiniment plus précises et plus sûres que l'observation diffuse, même très prolongée. Et ainsi la méthode Binet-Simon, appliquée avec enthousiasme en Amérique et dans d'autres pays dès qu'elle fut publiée, a fini par être acceptée en France à partir du jour où une décision hardie en prescrivit l'emploi dans les Écoles Normales.

Je crois qu'il serait très utile de l'appliquer à tous les enfants dans l'année même où ils entrent à l'école : ils ne sont jamais trop jeunes, pourvu qu'ils sachent parler d'une façon intelligible. On doit prendre pour guide les instructions publiées par Binet et Simon sous le titre suivant : *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants* (Société pour l'étude psychologique de l'enfant, 36, rue de la Grange-aux-Belles, Paris). Il est indispensable de lire ce volume attentivement avant tout essai de mesure. On peut ajouter deux indications utiles. L'une est que l'âge intellectuel, tel que le donne la méthode, est exprimé en cinquièmes d'année, ce qui ne rend pas commode la comparaison avec l'âge réel, qui s'exprime en années, mois et jours, d'après la date de naissance et la date de l'expérience : il y a quelque avantage à exprimer les deux âges en nombres de jours. L'autre indication concerne ce que les

Américains appellent le Quotient d'Intelligence : on l'obtient en divisant l'âge intellectuel par l'âge réel, ce qui est aisé quand ils sont exprimés en jours. Je l'appellerai plus volontiers, pour des raisons qui se comprendront bientôt, le Quotient d'âge, ou, d'une façon encore plus précise, le Quotient de développement : c'est un nombre qu'il est amplement suffisant de calculer avec deux décimales, et qui est égal à 1 lorsque l'âge intellectuel coïncide avec l'âge réel, ce qui veut dire que le développement de l'enfant est normal, tandis que le même quotient est supérieur à 1 si l'enfant est en avance, et inférieur à 1 si l'enfant est en retard.

Pourtant cette méthode si précieuse est incomplète. D'abord elle est d'un emploi commode et sûr pour les enfants qui ne dépassent pas l'âge intellectuel de 10 ans : mais, au delà de cet âge, les degrés de l'échelle sont trop éloignés les uns des autres, puisque l'on passe de 10 ans à 12 ans, puis de 12 à 15 ans, et de 15 ans à l'âge adulte. En réalité, la méthode Binet-Simon ne permet pas de déterminer le niveau de développement au delà de 10 ans environ. Et ce défaut de la méthode a donné lieu à l'opinion que l'intelligence ne varie plus en quantité à partir d'un âge que le Dr Simon fixe aux environs de 12 ans et que les Américains étendent jusqu'à 15 ans. Cette opinion est certainement fausse.

Un autre défaut de la méthode est qu'elle ne mesure que le niveau de développement, c'est-à-dire, en somme, la précocité, ou l'avance, et le retard, par rapport à l'âge. Et ici se pose la question de savoir ce que nous devons penser des enfants précoces : faut-il se réjouir quand on constate un développement hâtif, ou faut-il s'en inquiéter? Tout le monde a connu des enfants qui, dans leur jeune âge, faisaient l'orgueil de leurs parents et remportaient tous les prix en fin d'année, et qui, dans les classes supérieures, sont devenus simplement passables ou même médiocres. Il y a dans l'intelligence, des enfants aussi bien que des adultes, quelque chose qui paraît plus précieux que la précocité : c'est sa valeur, c'est sa sûreté, et aussi sa fécondité, et peut-être d'autres qualités encore qui font que l'intelligence d'un homme est supérieure à celle d'un autre. C'est pourquoi M. Claparède a eu raison de distinguer ce qu'il appelle des tests de développement et des tests d'aptitude, c'est-à-dire

des épreuves qui permettent de reconnaître, d'une part, si un enfant est en avance sur son âge, ou s'il est en retard, et, d'autre part, s'il est supérieur ou inférieur aux autres enfants de son âge, ou, d'une façon plus précise, comment il se classe par rapport aux autres enfants du même âge. Il nous faudrait donc une méthode qui permît de faire des comparaisons de capacité mentale entre des enfants de même âge, et en outre d'obtenir une mesure de leur aptitude intellectuelle.

On trouve, dans les publications qui s'occupent de ces questions, un très grand nombre de tests, comme disent ceux qui tiennent à parler anglais, qui ont servi, ou pourraient servir, à éprouver, et à manifester par des nombres, ou par d'autres marques objectives, la capacité intellectuelle des enfants. Aussi, quand, il y a quelques années, j'ai voulu chercher un système d'épreuves qui pût fournir une mesure du développement intellectuel au-dessus de l'âge de 10 ans, et une mesure de l'aptitude intellectuelle applicable aux enfants de tout âge, j'ai eu d'abord l'embarras du choix. Pourtant, je n'ai pas hésité bien longtemps, et, cherchant ce qui peut bien se trouver de fondamental dans l'activité intellectuelle, j'ai songé à la formule classique suivant laquelle l'intelligence est la faculté de percevoir des rapports. J'ai fait alors quelques hypothèses complémentaires, celle-ci notamment, que les rapports, c'est-à-dire les idées qui servent à l'esprit pour faire la synthèse d'autres idées, ne doivent pas apparaître tous à la fois à l'esprit de l'enfant, pour le mettre, du jour au lendemain, en état de former des jugements de toutes les espèces possibles, mais que plutôt il y a certains rapports qui conviennent à la pensée enfantine, comme semble le prouver ce fait, établi par Binet, que les enfants, jusqu'à un certain âge, définissent uniquement par l'usage. Il est donc probable que, au cours de leur évolution intellectuelle, les enfants acquièrent graduellement des idées propres à unir d'autres idées en des jugements, ou bien peut-être ces idées de rapports, ou quelques-unes d'entre elles, sont constitutives de l'intelligence, mais ne peuvent être mises en œuvre qu'au fur et à mesure du développement. Par suite, les épreuves les plus propres à nous renseigner sur la maturité des intelligences en voie d'évolution seraient celles qui nous permettraient de reconnaître, et d'exprimer numériquement, la puissance relative des

enfants dans l'emploi de certains rapports convenablement choisis.

Voilà le principe de la méthode que j'ai adoptée. Pour l'appliquer, j'ai utilisé certaines épreuves qui ont été déjà employées sous le nom d'associations contrôlées. Elles consistent, d'une façon générale, en ce que l'on présente à un sujet un mot significatif, et on lui demande de trouver un autre mot qui soit avec le premier dans un rapport logique déterminé. Par exemple, on demande à un enfant d'indiquer une espèce d'arbre, c'est-à-dire de trouver un mot qui soit, à l'égard du mot arbre, dans le rapport de l'espèce au genre. En réalité, dans une expérience de ce genre, il ne s'agit pas d'une évocation associative comme sont celles que l'on recherche dans les expériences de mémoire où l'on fait réciter une série de mots : il s'agit d'une opération mentale plus complexe, et d'un ordre plus élevé. Le sujet doit, en effet, choisir, dans sa collection de représentations unies à des mots, c'est-à-dire de mots significatifs, un mot qui constitue une réponse convenable à la question posée. Le travail qu'on lui demande de faire comporte donc d'abord un acte d'invention, pour trouver un mot, puis un acte intellectuel proprement dit, qui consiste à penser un rapport entre deux idées, et peut-être un acte de réflexion critique, qui consiste à s'assurer que le mot que l'on a trouvé fournit bien une réponse convenable. Invention, pensée d'un rapport, critique, voilà ce qu'exige cette épreuve, et c'est pourquoi je la considère comme mettant en œuvre l'ensemble de l'activité intellectuelle.

D'après ces idées, j'ai formé un groupe de cinq épreuves. J'en ai trouvé quatre dans le *Manual of mental and Physical Tests* de Whipple, à savoir celles qui consistent à indiquer : 1° un genre d'une espèce; 2° une partie d'un tout; 3° le contraire d'une qualité; 4° un mot qui soit avec un autre mot dans le même rapport que sont entre eux deux autres mots que l'on a donnés d'abord (c'est l'épreuve des analogies). J'ai employé une partie des termes déjà employés, j'en ai ajouté d'autres, en toute liberté. Quant à l'épreuve nouvelle, qui m'a paru convenir particulièrement pour les enfants très jeunes, je l'ai conçue d'après l'observation de Binet sur les définitions par l'usage, et je l'ai intitulée : *Usages des choses*.

D'une façon générale, les cinq épreuves sont constituées sur le même type. On trouve, avec le titre de chaque épreuve, trois lignes qui donnent trois exemples (le couteau est pour couper, le pain est pour manger, le livre est pour lire). Après quoi, vient une colonne de dix noms de choses, dont l'enfant est invité à indiquer l'usage, soit par écrit, soit oralement, suivant son degré de savoir. Les autres épreuves contiennent également, après les trois exemples, dix mots auxquels le sujet doit répondre comme il est répondu dans les exemples : toutefois, pour les Analogies, comme il s'agit de trouver un quatrième mot (œil, voir; oreille, entendre, etc.), les dix lignes donnent chacune trois mots et le sujet doit chercher le quatrième ; il est bon d'expliquer aux enfants les trois exemples, afin qu'ils comprennent bien que le quatrième mot doit être au troisième ce que le deuxième est au premier[1].

Pour le dépouillement des feuilles d'expériences, il y a lieu de distinguer plusieurs espèces de réponses. Les unes sont bonnes, à la fois pour la pensée et pour l'expression : je les marque du chiffre 1. D'autres sont partiellement justes, ou bien exprimées d'une façon défectueuse : je les marque du chiffre 2. D'autres, enfin, sont tout à fait mauvaises. Je compte les réponses marquées 1 et 2, je considère le nombre total de ces réponses comme mesurant la quantité du travail intellectuel, et le nombre des réponses 1 comme mesurant la qualité de ce travail. Le maximum est 50 dans les deux cas : il est rarement atteint pour la quantité et ne l'est que par des jeunes gens d'au moins 15 ou 16 ans ; il ne l'est jamais pour la qualité, j'ai trouvé seulement un petit nombre de sujets aux environs de 20 ans qui sont arrivés à 49.

En comparant des résultats ainsi obtenus par plusieurs sujets, on a un moyen de les classer au point de vue de leur valeur intellectuelle globale, et cela peut être déjà fort utile dans la pratique. On peut d'ailleurs simplifier la comparaison en la faisant porter sur la somme des deux nombres qui expriment, l'un la quantité, l'autre la qualité du travail. Mais on peut aussi, et cela est d'un plus grand intérêt, employer les

1. J'enverrai volontiers un exemplaire des cinq épreuves à toutes les personnes qui m'en feront la demande (Adresser les lettres à : Foucault, professeur à l'Université de Montpellier).

résultats pour calculer, d'une part, le degré du développement, d'autre part, le degré de l'aptitude intellectuelle, en utilisant les résultats fournis par un grand nombre de sujets.

J'ai fait cette expérience avec de nombreux enfants et quelques adultes, des personnes de bonne volonté l'ont faite avec beaucoup d'autres, de sorte que je possède les résultats obtenus avec plus de 1.800 sujets des deux sexes, âgés de 3 ans, et même moins, jusqu'à 30 ans, et même au delà. En classant ces résultats d'après l'âge, j'ai pu établir le tableau ci-après, qui donne, avec quelques corrections pour les âges au delà de 17 ans, les valeurs moyennes du travail intellectuel depuis 3 ans jusqu'à 23 ans.

Valeurs normales du travail intellectuel :

	Quantité.	Qualité.
3 ans	10,62	6,03
4 ans	13,47	8,
5 ans	18,14	12,30
6 ans	21,43	15,55
7 ans	24,97	19,54
8 ans	28,16	22,12
9 ans	32,04	24,25
10 ans	34,63	28,28
11 ans	36,70	30,49
12 ans	39,37	32,52
13 ans	41,26	33,95
14 ans	42,76	35,99
15 ans	44,35	38,40
16 ans	45,83	39,82
17 ans	47,10	41,52
18 ans	47,80	42,40
19 ans	48,40	42,73
20 ans	48,90	43,08
21 ans	49,20	43,32
22 ans	49,40	43,52
23 ans	49,55	43,66

On peut, au moyen de ce tableau, calculer d'une façon précise l'âge intellectuel d'un sujet quelconque, et, par suite, son quotient d'âge ou de développement, pourvu que les nombres qui mesurent son travail ne dépassent pas les valeurs moyennes de l'âge de 23 ans. On peut aussi, au moyen du même tableau, calculer son quotient d'aptitude intellectuelle. Dans les

deux cas, il faut connaître l'âge exact du sujet et la date de l'expérience, et il est bon de l'exprimer en jours.

Pour expliquer par un exemple comment ce tableau fournit le moyen de calculer l'âge intellectuel, je prends les feuilles d'un jeune homme qui, le jour de l'expérience, était âgé de 19 ans 1 mois 22 jours. Son travail est mesuré par les nombres 49 (pour la quantité) et 38 (pour la qualité). Le tableau montre que, pour la quantité, son âge intellectuel est entre 20 et 21 ans; pour la qualité, il est entre 14 et 15 ans. On pourrait à la rigueur s'en tenir là. Mais il est facile de calculer l'âge intellectuel d'une façon précise.

Entre les valeurs normales de 20 et 21 ans, la différence est de 49,20 — 48,90 = 0,30. Cette différence correspond à une différence d'âge d'un an, c'est-à-dire à 365 jours. On pourrait ici remarquer que, notre sujet ayant donné 49 pour la quantité, il est de 0,10 au-dessus du travail normal de 20 ans, c'est-à-dire que son âge intellectuel dépasse 20 ans d'un tiers d'année, ou de 4 mois, ou de 122 jours. Mais j'exclus cette méthode comme n'étant pas générale. Appelant x le nombre de jours dont son âge intellectuel dépasse 20 ans, j'écris la proportion :

$$\frac{0,10}{0,30} = \frac{x}{365},$$

ce qui donne toujours pour x la valeur de 122 jours. L'âge intellectuel de notre sujet, calculé d'après la quantité de son travail, est donc de 20 ans et 122 jours = 7.427 jours. Comme son âge réel est de 19 ans 1 mois 122 jours, c'est-à-dire de 6.992 jours, son quotient de développement est de $\frac{7.427}{6.992} = 1,06$. Le sujet est donc en avance sur son âge au point de vue de la quantité du travail intellectuel qu'il peut fournir.

Mais il est en retard au point de vue de la qualité, comme l'a déjà montré la première inspection du tableau. La différence entre le travail normal de 14 ans et celui de 15 ans est de 2,41. De cette différence, notre sujet a acquis une partie égale à 38 — 35,99 = 2,01. Nous pouvons donc, en donnant à x le même sens que ci-dessus, écrire : $\frac{2,01}{2,41} = \frac{x}{365}$,
ce qui donne : $x = 304$ jours. Comme 14 ans = 5.113 jours,

l'âge intellectuel du sujet est maintenant de 5.417 jours. Son quotient de développement, déterminé par la qualité de son travail, est donc de $\frac{5.417}{6.992} = 0,77$.

Si nous voulons exprimer par un seul nombre le quotient de développement du sujet, nous prendrons la moyenne des deux déterminations. Cette moyenne est de 0,915. Le sujet n'est donc pas en avance, il est même en retard. Mais ce retard n'est pas considérable, il n'est pas de ceux qui doivent décourager. En fait, il s'agit d'un jeune homme que je ne connais pas, dont je sais seulement qu'il est candidat au baccalauréat : il pourra y réussir, s'il travaille avec application.

Nous pouvons mesurer maintenant son aptitude intellectuelle. J'appelle quotient d'aptitude le quotient du travail intellectuel réel par le travail intellectuel normal, c'est-à-dire par celui que fournissent en moyenne les sujets du même âge.

Notre sujet est âgé de 6.992 jours. Le tableau montre que le travail normal (quantité) est de 48,40 pour l'âge de 19 ans (6.940 jours), de 48,90 pour l'âge de 20 ans (7.305 jours). La différence des deux valeurs du travail est de 0,50 pour une différence d'âge de 365 jours. Notre sujet ayant 52 jours de plus que 19 ans, si nous appelons maintenant x la partie du travail normal qui correspond à 52 jours, nous pouvons écrire : $\frac{x}{0,50} = \frac{52}{365}$.

D'où nous tirons : $x = 0,07$. Par suite, la valeur du travail normal (quantité) pour l'âge de 6.992 jours est de 48,47. — On établit de même que, au même âge, la qualité du travail sera exprimée par le nombre 42,78.

Le quotient d'aptitude intellectuelle (Q A) de notre sujet, dont le travail est maintenant comparé avec le travail normal de son âge, sera donc, si on le détermine par la quantité de son travail, de : $\frac{49}{48,47} = 1,01$.

Si on le détermine par la qualité de son travail, ce quotient sera de : $\frac{38}{42,78} = 0,89$.

Enfin, si l'on prend la moyenne de ces deux déterminations,

il sera de : 0,95. Ce résultat, au point de vue pratique, est encore plus encourageant que la mesure du Q D, puisqu'il est voisin de la normale.

Ainsi, au moyen du tableau des valeurs normales, on peut calculer le quotient de développement et le quotient d'aptitude, c'est-à-dire que l'on peut déterminer les deux caractères quantitatifs de l'intelligence que les maîtres ont intérêt à connaître chez leurs élèves. Mais les calculs nécessaires sont un peu longs, quoiqu'ils soient beaucoup moins longs à faire qu'à expliquer. Il est vrai que, si l'on doit les faire pour un grand nombre d'élèves, si surtout on ne possède pas une certaine habitude du calcul arithmétique, on risquera d'être rebuté. C'est pourquoi il serait utile d'avoir un barême des valeurs normales que l'on se bornerait à consulter après avoir dépouillé la feuille d'expériences et compté les réponses des deux espèces. J'espère publier prochainement une brochure qui contiendra ce barême, avec quelques autres indications.

Maintenant, avant de se décider à appliquer la méthode de mesure de l'intelligence que je viens d'exposer sous une forme pratique, on aura sans doute le désir de savoir quelle confiance elle mérite. Il y aurait plusieurs moyens de satisfaire cette légitime curiosité. Je vais me borner à donner une indication rapide. La méthode Binet-Simon a conquis la confiance de tous ceux qui l'ont employée, au moins quand il s'est agi d'apprécier le niveau intellectuel des enfants jusqu'à l'âge de 10 ans : elle peut donc nous fournir un moyen de comparaison. C'est pourquoi j'ai fait faire, par mes élèves de la Faculté, la mesure de l'intelligence à la fois par la méthode Binet-Simon et par ma méthode des cinq épreuves, à 35 enfants pris au hasard, dans diverses écoles. Les deux méthodes étaient appliquées le même jour, dans la même séance. Puis j'ai dépouillé les résultats, j'ai calculé l'âge intellectuel en le déterminant par les deux méthodes, et j'ai établi deux classements des 35 enfants. Enfin j'ai calculé la corrélation de ces deux classements par la méthode de Spearman. D'après cette méthode, si deux classements portent sur des capacités qui n'ont rien de commun, la valeur numérique de la corrélation est voisine de zéro; si les deux capacités sont apparentées et comportent des éléments communs de quelque importance, la corrélation prend

des valeurs positives qui croissent avec l'importance des éléments communs ; si les deux capacités sont identiques, la corrélation devient voisine de l'unité, dans la limite des variations fortuites. Or j'ai trouvé que la corrélation entre les deux classements des enfants atteint 0,88, avec une erreur probable de 0,027, c'est-à-dire une erreur inférieure à 3 %. C'est une corrélation très élevée et très sûre, et le sens en est que les résultats des deux méthodes de mesure concordent d'une façon pratiquement presque parfaite. Les deux méthodes se confirment donc réciproquement, et l'on peut employer l'une et l'autre avec une égale confiance. Et si la méthode des cinq épreuves est ainsi contrôlée par la méthode Binet-Simon en ce qui concerne la mesure du développement intellectuel au-dessous de 10 ans, on doit conclure qu'elle est aussi digne de confiance quand on l'applique au développement intellectuel au-dessus de 10 ans, et aussi quand on l'applique à la détermination du quotient d'aptitude.

Une dernière question se pose, dont l'intérêt est à la fois théorique et pratique : c'est celle de savoir si cette méthode qui mesure le développement et la valeur de l'intelligence en voie d'évolution saisit la totalité des capacités intellectuelles. Je n'hésite pas à répondre par la négative. L'intelligence qu'elle atteint et qu'elle mesure me paraît être celle que l'on appelle quelquefois l'intelligence scientifique, celle qui procède par des analyses, des distinctions et des opérations logiques. Mais Pascal nous a appris qu'il y a autre chose dans l'esprit humain, à savoir ce qu'il appelait l'esprit de finesse, c'est-à-dire une capacité de juger qui procède plutôt par intuition, et qui se manifeste spécialement dans les jugements moraux, ou esthétiques, ou particulièrement dans les jugements littéraires. Cette forme d'intelligence peut aussi être mesurée, quant au développement et quant à l'aptitude. J'ai déjà recueilli, en ce qui la concerne, assez de faits expérimentaux pour montrer qu'elle se développe indépendamment de l'intelligence logique, et qu'elle contribue d'une façon très large à assurer les succès scolaires : mais je n'ai pas encore assez d'expériences pour établir, relativement à cette forme d'intelligence, un tableau de ses valeurs normales qui soit comparable à celui que j'ai donné plus haut pour l'intelligence logique.

*
* *

En résumé, nous possédons actuellement un ensemble de mesures psychologiques qu'il est possible d'appliquer aux écoliers et qui sont propres à nous fournir sur eux des renseignements précis d'une grande utilité. Je ne crois d'ailleurs nullement que ces mesures, même quand elles seront devenues plus étendues et plus parfaites, pourront remplacer les compositions, les examens et les concours. Les résultats scolaires ne dépendent pas uniquement des capacités intellectuelles. Je vois au moins deux autres conditions qui contribuent à déterminer la valeur des élèves pendant leurs études, la valeur des candidats dans les examens et les concours, et la valeur des hommes dans la vie sociale : l'une est la valeur des maîtres et de la discipline qu'ils donnent aux esprits ; l'autre est constituée par les qualités de la volonté. Autrement dit, comme le pensait Descartes, « ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien » ; disons toutefois que, si l'intelligence n'est qu'un moyen, elle est pourtant le plus précieux de tous les moyens.

Montpellier.

M. Foucault,
Professeur de philosophie
à l'Université de Montpellier.

LA PÉDAGOGIE RÉELLE ET LA CULTURE DE L'IMAGINATION

I

Nous voudrions étudier le problème de l'éducation enfantine du point de vue central de la culture de l'imagination. C'est là un point de vue que l'on a négligé jusqu'ici en vertu d'un préjugé rationnel ou d'un préjugé moral. Les uns, préoccupés surtout de la formation du jugement, ont pensé que le développement de la fantaisie résulterait, sans que l'on y pourvût de façon expresse, de l'initiation à tel art ou à tel autre, comme la musique ou le dessin. Un grand nombre, inquiets à bon droit de la pureté du sentiment, n'ont aperçu dans l'éclosion des facultés créatrices qu'un auxiliaire occasionnel de cette mise au point de la sensibilité. D'autant plus occasionnel que la « fantaisie », comme ils l'appellent volontiers à leur tour, constitue à leurs yeux une menace virtuelle à l'encontre de cette pureté du cœur. Plusieurs, et plus nombreux peut-être, ont uni les deux préoccupations. La culture morale leur est apparue comme une forme de la culture de l'intelligence, comme une réduction de notre vie sentimentale à cet empire de l'ordre dont le caractère rationnel est évident pour tous. A ces derniers, plus encore qu'à ceux-là, le règne de la fantaisie ne pouvait offrir que suspicion et péril. N'est-ce point le « romantisme » du cœur qui tient secrètement en échec, au profond de chacun de nous, le règne « classique » de la raison? Sans doute, ils ne rejettent point l'éducation esthétique, qu'il s'agisse de l'œil, de l'oreille, ou de la beauté des vocables. Mais ils veulent que cette culture procède avant

tout d'une *règle*, et que les « écarts de l'imagination » soient prévenus par le culte des principes. Ce qu'ils redoutent dans tous les domaines, et plus qu'ailleurs dans le domaine de la religion, c'est l'oubli de l'ordre et la domination de ce qu'ils nomment les facultés « mystiques ». J'en sais qui tiennent les dialogues entre le Christ et l'Ame Fidèle pour une lecture dangereuse.

Cette pédagogie, que l'on estime rationnelle, procède à nos yeux d'une psychologie abstraite et périmée; et c'est pourquoi nous voudrions esquisser en son lieu, et nous référant à une psychologie plus neuve et plus exacte, une pédagogie plus concrète et plus *réelle*. Le vice de celle que nous attaquons est celui même de la théorie des « facultés » distinctes et de leur subordination radicale. On nous parle du jugement et du sentiment comme s'il s'agissait là de puissances toutes nues et toutes prêtes, chacune d'elles étant fournie, soit en bien soit en mal, de ce qu'elle va produire au jour. Et l'on oppose à ces pouvoirs constitués le vague d'une fantaisie qui projette dans les hasards de la nuit obscure la menace confuse de fantômes absurdes. Nul doute que cette puissance de l'indéterminable ne soit périlleuse pour l'ordonnance spirituelle de la vie, et qu'il ne faille imposer à cette invention fortuite une règle qui la contienne et la réduise. Mais qui donc a délimité le travail de ces puissances maîtresses, accueillant ce qu'elles lui apportent sans leur demander le secret de cet apport fécond? La sagesse qu'elles produisent est-elle née sans effort, comme la simple offrande d'une richesse préordonnée, ou bien procède-t-elle d'un effort créateur et d'une ordination préalable qui constitueraient sa valeur rationnelle? En d'autres termes, ce pouvoir d'imaginer, que l'on tient pour suspect et que l'on prétend réduire à l'obéissance pure, ne serait-il pas au principe même de l'ordre que l'on affirme et de la règle que l'on formule? Une psychologie exacte ne peut voir dans le jugement et dans le sentiment que les aspects corrélatifs de l'invention spirituelle.

II

C'est donc bien cette puissance d'invention qu'une pédagogie exacte et réelle doit favoriser avant tout. C'est elle d'abord

qui l'intéressera dans tous les domaines, celui de la vie morale comme celui de la connaissance. Une éducation concrète et efficace ne saurait maintenir aux notions auxquelles nos actes se conforment le sens barbare et abstrait que leur impose une tradition toute scolaire. Il faut donc que l'on revise cette signification qui les altère, afin de leur rendre la vertu immédiate qui constitue leur être intérieur. Il n'est pas question, sans doute, de renier des concepts comme celui d'*impératif*, ou celui de *règle*, ou celui d'*obéissance*. Mais une simple affirmation des *impératifs* de la conduite est impuissante à les faire accepter. Ils apparaissent à l'enfant comme des préceptes arbitraires imaginés par les « grandes personnes » afin de s'opposer à leurs propres désirs. Avouons-le, d'ailleurs. Lorsque nous commandons ainsi à la façon d'un maître, c'est bien cette autorité qui est nôtre qu'il nous plaît d'assurer; et l'enfant est à nos yeux un rebelle en puissance de qui nous prévenons la révolte. Certes, nous sommes les détenteurs de cette autorité, et nous devons exercer notre mandat; mais nous sommes bien aises que l'on nous ait commis cet office, et l'enfant de qui nous régissons les actes prend à nos yeux d'exécuteurs volontaires la figure d'un sujet qu'il importe de plier à notre loi. Et la fonction qui nous plaît de la sorte est avant tout négative et gêneuse. N'est-ce point notre coutume d'user de termes de prohibition et de répéter à l'enfant qu'il est défendu de dire ceci ou de faire cela? Restreindre les désirs de notre pupille, refréner ses penchants, substituer l'inertie à l'action, redouter les inventions malicieuses que cet insoumis forge à notre insu, tel est bien l'idéal de notre gouvernement. Il n'est guère besoin de démontrer la malfaisance de cet impératif d'abstention. Si la notion que notre égoïsme altère doit reparaître dans sa vérité, c'est donc que notre effort positif devra rechercher dans toutes les ébauches de l'initiative enfantine cela même qui la singularise et la différencie. Tâche fatigante, certes, mais seule manière d'exercer en conscience notre fonction, non de *maître* qui prohibe mais d'*éveilleur* qui collabore. Ce n'est pas qu'il convienne d'accueillir toutes les « inventions » enfantines et de livrer carrière à toute malice. Mais combien de ces imaginations malfaisantes sont provoquées par le désir hypocrite d'éluder la défense et de se venger du gêneur! Il n'est

point question d'invoquer Jean-Jacques et la fiction de la bonne nature. Mais Spinoza nous avise avec justesse qu'il est maladroit d'attirer l'esprit des hommes sur le mal qui est en eux, et qu'il est préférable de songer plutôt à découvrir le bien et à produire au jour la véritable puissance. N'avons-nous point, afin de discerner cette force véritable des sentiments purs et d'en favoriser l'éclosion, cette puissance de sympathie qui s'efforce de trouver le bien sous sa figure originale, d'imaginer fidèlement ces créations enfantines que l'on se borne trop souvent à dédaigner comme pure niaiserie? Et celui à qui la culture de cette vie morale est commise ne peut-il, à l'exemple de Socrate, exercer une maïeutique plus délicate encore que celle des idées, la maïeutique des désirs viables et des créations du sentiment sincère?

La notion d'impératif se dépouillerait, par cette méthode plus laborieuse et plus riche, de sa nature négative et abstraite. La prohibition qu'elle enferme exprimerait en quelque sorte le rejet spontané par l'enfant de cette impuissance relative qui se trouve impliquée dans les sentiments et les désirs de qualité inférieure. Et c'est ainsi que la notion de *règle*, non plus extérieure et arbitraire mais intérieure et naturelle, aurait sa place légitime et nécessaire dans la culture morale rénovée. Plus de suspicion désormais chez l'enfant à l'égard de ces lois restreignantes dont le caprice de ses aînés, plus forts, exige le respect nominal. Familière à sa propre conscience, qui en découvre la puissance originale et qui en imagine les figures réalisables, la règle exprime désormais, non plus la borne que l'on heurte, mais l'effort personnel qui vous achemine et vous parfait. Et, sans doute, il s'agit encore des vertus de l'*obéissance*, mais de ses vertus seules et non de la faiblesse qu'elle attesterait chez celui qui l'accepte parce qu'il la subit. Comment ne pas obéir à cette amitié supérieure, qui travaille avec l'enfant d'un effort pareil à éclaircir la formule confuse d'une puissance qui se devine et qui cherche à s'exprimer? Est-ce encore obéir et se plier à une règle importune, ou bien aller de soi-même dans le sens d'une sympathie que l'on découvre clairvoyante et vraiment éprise de votre exigence d'être et de votre appétit de réalité?

Certes, une telle méthode de culture morale est plus malai-

sée à qui la pratique sincèrement que ce dogmatisme de la règle pure et du *niveau* moral uniforme. Il est facile de prohiber de même sorte toutes les expressions diverses de la puissance implicite, et le caractère *universel* du devoir que l'on impose n'atteste bien souvent que l'impuissance volontaire de celui qui commande à comprendre la richesse singulière de ces natures qu'il prétend niveler. La notion même de niveau est toute contraire à celle d'effort et à celle de puissance. Aspirer par ordre à devenir l'égal des autres, à se tenir avec eux sur un même plan, c'est abdiquer toute aspiration à se parfaire, à se produire, c'est *devenir* tout bonnement de façon stagnante et renoncer à être soi. Le nivellement moral suppose l'inertie dominatrice chez le maître et l'inertie du désir chez l'enfant. « Être comme tout le monde », idéal médiocre d'une imitation sans idéal. Nulle originalité en cela, pas même l'ingénuité d'une âme vraiment humble, car c'est une docilité mécanique et faite de paresse impuissante qui nous engage de la sorte à copier les gestes factices où nulle âme ne se mire. Et combien le maître s'abuse s'il pense obtenir par là tout au moins l'uniformité dans la soumission ! Car, réduits à cette imitation extérieure et réciproque, dépourvus de tout désir d'excellence qui les distinguerait en les élevant, ces *sujets* uniformisés vont s'emprunter l'un à l'autre les vices mêmes de la sujétion, la conformité hypocrite à la loi qui s'impose, la rébellion sournoise des appétits sans horizon que ravale à la puissance brute de l'instinct grégaire cette mutilation de la puissance spirituelle et de l'invention de soi.

Parlera-t-on encore ici de culture rationnelle ? Oui, sans doute ; mais il convient de se rendre compte exactement de ce que l'on invoque. Plus de dogmatisme par où les *principes* s'affirmeraient dès l'abord. Plus de méthode abstraite par où l'on plierait à une règle préordonnée des âmes dépouillées de leur valeur propre. Mais une invention personnelle de chacune de ces âmes enfantines selon le style qui la distingue. Non point l'acceptation passive et aisée des caprices, communs encore et médiocres, qu'en soi l'on rencontre. Mais la recherche de ce que l'on veut être et de la perfection plus haute qu'en soi l'on pressent. Toute une discipline que l'on élabore et qui vous ordonne, que l'on aime de tout l'effort qu'on y insère,

qui vous informe au dedans et vous réalise dans vos actes. Bref, une œuvre que l'on construit pour la beauté même de son agencement et pour la joie très pure de sa production. A cette œuvre qui est l'avènement du cœur enfantin, celui que l'on nomme le maître collabore, non pas en réprimant et en retranchant, mais en éveillant toujours par sa propre divination le désir de soi et le goût de l'excellence. Cette culture rationnelle est bien celle du jugement et du cœur, mais de l'invention personnelle de l'un et de l'autre. Ce que le maître développe et nourrit, c'est la richesse originale de la puissance d'imaginer. La culture morale n'est concrète et efficace que si elle manifeste et réalise sa vertu *esthétique*.

III

La culture esthétique n'est pas moins nécessaire en ce qui regarde le domaine propre de la connaissance. Que la formation de l'esprit soit bien celle du jugement, nous l'avons reconnu ; et nous avons reconnu aussi que cette formation du jugement est inhérente à celle du cœur. Mais ici également il convient que l'on s'entende sur le sens exact de ce que l'on admet. Si par éducation des facultés rationnelles on désigne avant tout la soumission extérieure à ce que l'on nomme objectivité pure, le renoncement de principe à l'originalité singulière et, pour donner leur valeur reçue aux termes consacrés par excellence, le « culte de la vérité », une telle éducation nous apparaît à nouveau comme abstraite, inefficace, décidément irréelle et vaine. Que l'on ne dise pas que nous rejetons de la sorte la notion de *vérité*, ou du moins que nous en ravalons l'importance et la fonction essentielle. Bien plutôt : c'est la vertu même de cette notion que nous voulons assurer dans l'âme enfantine, non pas simplement le respect que l'on éprouve pour un objet indifférent qui s'impose à votre aveu, mais l'attachement immédiat et intérieur à ce que l'on sent vous pénétrer comme un être analogue et vous envahir comme une puissance amie. Tel est, à nos yeux, le « culte de la vérité » dont il faut que s'imprègne l'âme enfantine, au lieu de cette « idolâtrie de l'objet » que prônent

les fanatiques de la raison. Et c'est pourquoi ici encore nous tenons pour indispensable une revision des idées maîtresses.

Or de quoi s'agit-il, en cette affirmation de l'objectivité pure, sinon de ce *nivellement* dont la malfaisance nous est apparue déjà dans le domaine du cœur? Ces partisans des *principes* veulent que l'on offre à l'esprit des notions de valeur *universelle,* et c'est justement cette équivalence qui constitue pour eux la définition de la vérité. Ils concèderont sans doute que la connaissance abstraite est au terme seulement de l'acheminement spirituel, et que l'intelligence enfantine exige l'initiation concrète à cette vérité qu'on lui destine. Mais cette connaissance concrète est à leurs yeux celle des « choses », de ce qui peut figurer de façon équivalente dans les divers esprits, de ce que l'on peut montrer du dehors comme un « objet » dont les caractères s'imposent à l'acceptation. C'est donc bien au niveau commun de l'indifférence personnelle qu'ils réduisent cette culture objective du jugement et cette sujétion à la vérité pure. Que seront, dès lors, les natures singulières de ces enfants que l'on voudrait interchangeables, sinon l'obstacle « subjectif » qu'il importe d'éliminer, le principe des dissidences individuelles qu'il faut que l'on étouffe, bref la personnalité incompatible avec cette pédagogie de doctrinaire? Aussi la préférence s'énonce-t-elle parfois en faveur de ces médiocres, de qui la pauvreté spirituelle répond si bien à cette exigence de l'impersonnalité absolue. Ici encore l'idéal que l'on caresse ne se ramène-t-il pas à cette formule grégaire : « Être comme tout le monde »? Ce qui revient, dans l'ordre de la connaissance comme dans celui de l'action, à l'inertie pure et simple.

Et qu'obtient-on par ces méthodes niveleuses, sinon le résultat *négatif* auquel aboutissait une culture morale de même qualité? Ce que l'on impose ainsi à l'acceptation passive de l'enfant « assoté », ce n'est autre chose, sous le nom de principes du savoir, que les *impératifs* du jugement. Et la nature de ces impératifs, comme de ceux du cœur, est toute prohibition et défiance. Il est si commode d'enseigner au nom du vrai, de réprimer comme caprices absurdes les écarts d'une intelligence fantaisiste, de répondre à qui n'acquiesce point a ce que l'on affirme « qu'il ne sait ce qu'il dit », de s'abstenir de toute recherche à l'égard de ce qu'il

veut dire et qu'il sait à sa façon propre, de communiquer une science que l'on a reçue à des auditeurs qui la reçoivent à leur tour, de leur faire répéter la leçon qu'ils absorbent dans les termes mêmes où elle fut énoncée, bref de n'entrer en sympathie (crainte de péché subjectif) ni avec les esprits vivants et singuliers qui inventèrent cette vérité que l'on banalise, ni avec les esprits vivants et singuliers à qui l'on interdit maintenant toute invention réelle sous prétexte de les former au vrai et de qui l'on bafoue la vie singulière afin de les rendre « objectifs » et impersonnels ! Que feront-ils, sous la menace dogmatique de cette méthode, sinon répéter avec indifférence ce qu'il faut qu'ils répètent, dire qu'ils ont compris ce qu'ils n'ont même pas essayé de comprendre, bref renâcler de façon toute sournoise devant la connaissance étrangère et les impératifs du savoir, comme ils s'insurgeaient de façon non moins sournoise à l'encontre de la vertu extérieure et des impératifs de l'action ? S'il est un nivellement que l'on obtienne par cette pratique, c'est l'égalité des résistances hypocrites sous le masque pareil d'une docilité amorphe.

D'où vient cet échec de la pédagogie autoritaire, sinon du préjugé même des principes préalables, du culte de l'objet qui s'impose et de la vérité qui s'affirme, bref du dédain pour la pensée singulière et de l'idolâtrie de l'universel ? Il est plus difficile, sans doute, de poser à l'occasion de chacune de ces natures enfantines, et dans les termes fidèles de cette nature originale, le problème de la construction possible de l'objet et de l'affirmation possible de la vérité, de s'enquérir avec une sympathie sincère de la production naturelle des idées en chacun de ces esprits distincts, de s'essayer à comprendre l'initiative féconde d'une pensée que nul impératif encore ne réprime, de découvrir ce qu'il y a de talent incomparable derrière une expression qui déroute, de reconnaître la valeur non commune de ce *génie* propre qui met chaque enfant à son niveau unique, de tenir pour l'essentiel, non la culture uniforme de facultés équivalentes, mais la culture appropriée de chaque esprit selon sa propre différence et son identité interne. Est-ce à dire qu'en de telles conditions, qui supposent l'intelligence du maître éprise de celle de l'enfant, ni l'objet ne pourra se former dans l'expérience anarchique faite d'images sans contrôle, ni la vérité ne se fera

jour dans la confusion inexprimable de ces idées sans règle commune ? Mais croire cela, et condamner pour cette raison une pédagogie qui se refuse au nivellement, c'est oublier ici, comme au sujet de la culture morale, la fonction malaisée mais efficace d'une maïeutique sincère, seule capable de reconnaître la sincérité d'une expérience réelle et d'une idéation qui n'est point fictive. Si l'intervention du maître est nécessaire, c'est justement pour dissiper cette confusion qui obnubile le regard intérieur de l'enfant, pour l'amener à découvrir la cohérence réelle des images qu'il produit, pour lui permettre de traduire en termes intelligibles les idées naturelles qu'il invente suivant son propre style. Non point, par ce détour, le ramener au niveau commun de tout le monde, mais le mettre de façon très sûre au niveau unique de son propre monde. Car l'objection qu'il nous faut écarter ici implique un préjugé de telle sorte qu'il rend toute expérience réelle impossible et toute vérité concrète inconcevable. Croit-on, par hasard, que le même monde impersonnel, constitué par les mêmes objets indifférents, soit perçu et manié de la même manière par la vision identique et l'action identique de plusieurs enfants réduits de façon inerte au même facteur? Et croit-on, semblablement, que le même système impersonnel, constitué dès le principe par les mêmes idées indifférentes, soit conçu et ordonné de la même manière par l'intelligence identique de plusieurs enfants réduits à l'unité inerte d'une même réflexion ? Mais l'on estime apparemment que ce monde unique et impersonnel existe selon la figure concrète qu'il offre aux sens et à l'imagination de chacun indépendamment de cette manière propre d'imaginer et de sentir. Et l'on estime également que ce système unique et impersonnel d'idées existe *dès l'abord* dans les esprits singuliers indépendamment de la manière de concevoir et de lier les notions qui caractérise chacun de ces esprits. C'est bien là cette idolâtrie abstraite de la chose préalable que nous dénoncions plus haut. Et c'est bien là cette impossibilité intrinsèque d'une expérience contradictoire et cette inconcevabilité intrinsèque d'une vérité sans forme.

Que l'on nous entende bien. Il n'est pas question ici d'une thèse métaphysique sur la réalité du monde et d'une solution idéaliste du problème de l'existence. Il ne s'agit pas non plus d'une

thèse épistémologique sur la valeur de la connaissance et d'une solution idéaliste du problème de la vérité. Il est question simplement de la manière dont se constitue en fait l'expérience enfantine et la perception réelle du monde. Il s'agit simplement de la manière dont se constitue en fait la connaissance enfantine et la conception concrète de la vérité. Ce que nous voulons mettre en lumière, c'est uniquement la *concordance* qui s'établit par degrés de façon actuelle et pratique entre les expériences enfantines singulières, et dans laquelle se résout *en fait* la notion même d'objectivité. Cette concordance entre les manières de percevoir et de penser le monde ne saurait être prise pour l'identité de ces formes individuelles. Il reste toujours indéniable que chaque enfant, de même que chacun de nous, aperçoit les choses et les idées de son point de vue à lui et selon son propre style. Ce qui ne veut pas dire qu'une perspective mentale de luxe, et qui lui serait propre, se surajoute à une perception et à une pensée plus foncières qui lui seraient littéralement communes avec les autres enfants. C'est bien sa perception première qui distingue son esprit de celui des autres ; et c'est bien sa réflexion première qui marque sa différence à l'égard des autres esprits. Ce que l'on nomme perception et pensée communes n'est, psychologiquement, que le résultat pratique de cette concordance dont il s'agissait tout à l'heure. Or il est remarquable que cette concordance se détermine d'autant plus franchement que l'esprit enfantin où elle s'affirme est plus original, plus capable d'une perception et d'une pensée qui vraiment portent son caractère. C'est que cette génialité supérieure implique une puissance supérieure de sympathie, un *pouvoir d'imaginer* plus vaste et plus fidèle, une énergie supérieure de compréhension. Les imbéciles et les inertes sont les plus murés dans leur monde infranchissable, les moins capables d'objectivité réelle et de vérité concrète. Ce que l'on appelle l'univers de tout le monde, c'est justement ce mode amorphe et sans valeur de percevoir et de penser ; en cette équivalence de nullités consiste le niveau commun où la pédagogie abstraite voudrait ramener les esprits originaux qu'elle tient pour réfractaires. Disons plutôt qu'en cela *consisterait* ce niveau commun, car il y a des différences de niveau même entre les inertes et les imbéciles, et cette notion de la mentalité de « tout le monde »

n'est que l'idéal universel construit par la logique tendancieuse d'un rationalisme grégaire.

La concordance actuelle dont nous parlions à l'instant est donc tout d'abord une *virtualité de concordance*, relative à la force d'invention de chacun. Et c'est ainsi que le monde réel de la pratique et l'univers réel de la vérité réciproque sont en germe dans le monde ingénu de la perception individuelle et dans l'univers propre de la vérité singulière. Mais c'est donc que cette maïeutique dont il s'agissait plus haut devra s'appliquer surtout à cette puissance d'imaginer et de produire, en stimuler l'effort, en contrôler la cohérence, en assurer la compréhension profonde et très large. Non par répression négative de cette puissance estimée trop féconde, mais par éveil plus certain de cette fécondité sincère. N'est-ce point dire que, dans l'ordre de la perception des choses comme dans celui de la conception des idées, l'appel confiant à l'initiative enfantine sera l'unique méthode efficace pour constituer un monde vraiment objectif et pour établir une vérité réellement échangeable? Mais n'est-ce point dire en même temps que cet appel ne sera possible et efficace que si le maître lui-même possède cette force d'initiative et cette puissance d'imaginer qui lui permettront de reconnaître chez l'enfant l'analogue de son propre pouvoir, de s'éprendre de cette énergie analogue, d'en contrôler avec amour l'analogue fécondité ? La concordance, qui assure l'objectivité du monde et la vérité de la réflexion, ne passera de la puissance à l'acte dans l'esprit et l'expérience de l'enfant que si le maître en éprouve et en règle d'abord l'actualisation en lui-même dans son rapport à l'enfant.

Et pour que ce pouvoir d'imaginer n'apparaisse à personne comme accidentel et secondaire, il convient de noter que rien ne permet de le réduire à telle forme déterminée de ce que l'on nomme communément l'*imagination*. Nous ne voulons pas faire entendre qu'une génialité supérieure implique une supériorité de la figuration visuelle ou auditive. Toute figuration, qu'elle concerne les contours ou les couleurs ou les sons ou les sentiments ou les idées, bref les impressions et les états ou les actes quelconques, se réfère à ce pouvoir d'imaginer; et c'est la puissance de l'invention figurative qui mesure la génialité de chacun, n'étant que la forme pure et comme l'essence agissante

de cet esprit singulier. Il est donc bien exact que la culture de l'esprit, comme celle du cœur, consiste dans la culture de ce pouvoir, et qu'aux impératifs abstraits du jugement il faut que l'on substitue l'ordonnance esthétique de la figuration mentale.

IV

Nous avons opposé plus haut la pédagogie que nous avons nommée *réelle*, et qui consiste essentiellement dans la culture sincère de l'imagination enfantine, à celle que l'on peut nommer *abstraite*, et qui se fonde exclusivement sur les notions tenues pour objectives d'obéissance et de vérité. Or il pourra sembler ici que nous confondions sous le nom équivoque de l'abstrait deux attitudes pédagogiques radicalement différentes : celle qui procède de principes *a priori* et celle qui se présente elle-même comme *expérimentale*, étant issue des mesures que l'on pratique dans le laboratoire ou bien de la détermination des tests et de l'établissement des graphiques. Si la première est vraiment abstraite, la seconde n'est-elle pas vraiment concrète et tirée des choses? Quoi de plus réel que de soumettre la mémoire ou la promptitude de la conception enfantine à l'épreuve tant de fois répétée d'une série de mots ou de chiffres saisis au passage, ou bien à l'épreuve de questions simples sur les événements familiers ou qui devraient l'être? Et quoi de plus concret et de plus rigoureux que de dresser, la déterminant sous tant de points de vue distincts, la moyenne relative des dispositions intellectuelles ou actives d'un ensemble d'enfants de tel âge, pour contrôler l'inscription possible dans les cadres fixés ainsi de tel enfant singulier? Il semble même que l'on assure par toutes ces déterminations la connaissance précise et *différentielle* des individus que l'on contrôle, et que l'on puisse juger dès lors avec une certitude suffisante dans quelle mesure ils répondent, positivement ou négativement, à la notion, nécessaire à l'éducateur parce que régulative, de l'*enfant normal*.

Nous admettons cette dualité d'attitudes contraires. Nous ne saurions confondre le culte abstrait des principes en tant que purs principes, et l'exigence qui en résulte d'une soumission inconditionnelle, avec la recherche quasi mathématique des pos-

sibilités réelles de chaque enfant, et l'adaptation qui en résulte de l'éducation du jugement et du cœur à la nature individuelle de chacun d'eux. Que l'on impose indistinctement une même tâche à tous les enfants d'un groupe, se préoccupant de façon exclusive et brute de l'accomplissement illusoire de cette obligation identique dans les mêmes conditions apparentes, ou que l'on discrimine la capacité singulière de chaque membre du groupe, déterminant par des mesures la rapidité relative de la fatigue qui l'entravera ; la première méthode, autoritaire et unitaire, est inférieure à la seconde, expérimentale et multiforme. Il est certain, de par les résultats obtenus, que la culture des arriérés, impossible dans le premier cas, est possible et progressive dans le second. Et quoi de plus analogue, il le semble, à l'exigence de notre pédagogie soucieuse avant tout des capacités singulières que la pratique, plus exacte, de cette pédagogie de laboratoire désireuse avant tout des certitudes différentielles? De telle sorte que nous aurions simplement formulé en termes subjectifs le desideratum d'une culture à laquelle cette pédagogie expérimentale pourra seule satisfaire par ses procédés objectifs.

Mais, si nous reconnaissons la dualité de ces méthodes contraires, nous ne saurions, tenant la première pour abstraite et illusoire, tenir la seconde pour concrète et réaliste. Et c'est l'illusion commune à l'une et à l'autre que nous voudrions à présent mettre en évidence. A nos yeux, la théorie aprioriste de l'éducation et la théorie de l'éducation que l'on appelle scientifique ont ceci de commun qu'elles sont l'une et l'autre *mécanistes* au même degré, qu'elles sont par là même étrangères au même titre à l'expérience vraiment réaliste et concrète où la puissance singulière de l'invention enfantine joue le rôle central, bref que l'une et l'autre sont, pour cette même raison, également abstraites et arbitraires.

Que cette mécanisation pure caractérise la pédagogie autoritaire, nous l'avons prouvé plus haut au double point de vue de l'action et de la connaissance. Il nous reste à l'établir en ce qui concerne la pédagogie expérimentale. Si les deux méthodes diffèrent en ce que l'une suppose a priori les catégories massives où elle classe d'office les natures d'enfant, tandis que l'autre détermine ses catégories plus diverses par

l'expérience appliquée à ces natures; l'une et l'autre procèdent pourtant d'un même postulat méthodique, celui de la réalité des catégories et de la possibilité du classement. La seconde n'est différentielle qu'en apparence, si l'on entend par là qu'elle envisagerait chaque enfant selon ce qui le différencie; elle se propose bien plutôt de réduire et même d'abolir cette différence originelle, en multipliant les cadres de telle sorte que chaque nature singulière trouve en l'un d'eux la formule moyenne où elle perdra enfin sa propre singularité. Les graphiques que l'on détermine n'ont pas d'autre rôle que de figurer ces moyennes où l'individualité irréductible s'évanouira. Et la distinction de principe entre l'enfant normal et l'enfant anormal est identique à ce postulat de méthode, si l'enfant normal se définit précisément par le tracé d'une ligne moyenne à laquelle on compare les autres symboles. Cette pédagogie sera d'autant plus exacte que la nature normale dont il s'agit pourra se ramener à tel nombre de caractères typiques dont la grandeur est l'objet d'une mesure concevable. Cette nature normale, être de raison, représente en somme la qualité médiocre d'un compromis où s'annulent les différences originales. C'est le *niveau de tout le monde*, irréel d'ailleurs, dont la critique s'est imposée à nous par deux fois. Et toute génialité, en donnant à ce terme la signification légitime de niveau personnel, ne peut être pour la pédagogie dite scientifique qu'une déviation plus ou moins accentuée de cet idéal médiocre.

Qu'il en soit bien ainsi, n'est-ce pas ce que prouve aisément la manière même dont cette pédagogie met en œuvre ses procédés? Qu'il s'agisse, par exemple, de l'appréciation du jugement enfantin, l'expérimentateur posera dans les mêmes termes les mêmes questions stéréotypées, écrites une fois pour toutes; il mesurera l'intervalle entre la question posée et la réponse reçue; il estimera sur-le-champ la justesse ou le non sens de cette réponse. Quand la série des sujets aura défilé, il comparera les réponses, les intervalles, l'âge des enfants soumis à l'épreuve; il confrontera ces données avec l'être de raison qui doit servir de type; il prononcera enfin : celui-ci est à peu près au niveau moyen, cet autre est un peu en avance, ce troisième est retardataire. Les sujets

peuvent lui être inconnus ; l'exactitude de son procédé ne lui en sera pas moins évidente. Que sa manière uniforme de poser ainsi des questions identiques à des esprits différents ait pu les dérouter, il ne s'en inquiète en aucune façon. Que telle réponse ait un sens pour l'enfant interrogé parce qu'elle correspond chez lui à telles dispositions individuelles, il n'y songe pas; la réponse est absurde si elle s'écarte du type convenu. Et n'allez pas suggérer que l'enfant a compris la question à sa manière et que sa réponse se justifie par là, qu'elle témoigne même pour cette raison d'un jugement supérieur à celui des enfants qui ont « bien répondu ». On vous ferait sans doute observer avec dédain que vous « interprétez », que vous usez d'une méthode « subjective », au lieu d'enregistrer simplement des résultats objectifs. J'ai assisté à un interrogatoire de ce genre où l'enfant, de qui la réponse fut déclarée absurde, avait fait preuve d'une finesse très supérieure à celle de son juge.

Voici donc, à mon sens, le vice radical de cette méthode dite scientifique. *Elle ignore la nature des enfants, qui lui servent uniquement de sujets d'expériences pour établir ou remplir des cadres abstraits.* Elle n'est concrète que parce qu'elle fait état des actes et des paroles d'enfants réels avant de se prononcer. Mais elle n'envisage dans ces paroles et dans ces actes que la possibilité de détermination d'un type, ou bien l'accord et le désaccord avec ce type. Ce qu'il y a d'original et de distinctif dans l'esprit et le cœur de l'enfant réel lui est indifférent, *car cela ne se mesure point.* Différentielle de prétention, elle ne se préoccupe pas de la différence des natures, qui est chose capitale, mais de celle des approximations à l'égard du type qu'elle a construit. Elle tient pour subjective et arbitraire toute tentative sérieuse pour connaître les dispositions subjectives des « sujets » qu'elle examine du dehors. Bref, si elle est expérimentale par son invention des faits, elle n'est pas moins aprioriste que la pédagogie à laquelle on l'oppose par son préjugé de l'universel.

Il est facile de se rendre compte des règles pratiques auxquelles on aboutira par cette expérience prétendue des diversités individuelles. L'apport vraiment original de chaque en-

fant sera tenu pour un écart, pure fantaisie anormale qui met le sujet que l'on éprouve ailleurs qu'à son niveau légitime. Ce n'est point à l'éducateur féru de mesures et de graphiques que nous demanderons de faire effort pour rejoindre l'effort d'invention de son élève. Comme l'éducateur féru de principes et d'autorité, il se donnera pour tâche, mais par d'autres procédés que lui, de ramener au juste milieu cette fantaisie qui s'échappe. Les capacités multiples de l'enfant seront fixées avec rigueur; il ne lui sera permis d'en user et de leur faire produire un intérêt qui s'accroisse que suivant la formule incarnée dans les graphiques régulateurs. L'idéal ne sera-t-il point, grâce à l'évidence que détermine cette constitution de catégories, de décider à tel âge significatif de tout ce que l'enfant *pourra* donner par la suite, de l'orienter dès cette heure vers la profession que lui assigne sa nature désormais connue, de lui interdire les caprices d'une vocation tardive, de le défendre à l'avance contre les erreurs certaines où sa propre initiative l'engagerait à coup sûr? Ne cultivez pas dans cette âme le pouvoir d'imaginer, d'où procèdent les sentiments distinctifs et les idées hors de pair. Il ne s'agit, à vrai dire, ni d'âme ni d'invention; il s'agit d'un mécanisme impeccable grâce auquel le pédagogue *prendra la mesure* de toute son école et le conseil des pédagogues la mesure de tout un pays.

Nommera-t-on *réelle* ou réaliste une pédagogie éprise uniquement de la mécanisation des pensées et des actes? Que le mot *expérience* ne vienne pas ici nous abuser. Ces éducateurs ont beau tracer leurs courbes et diffuser leurs questionnaires; il demeurent étrangers à l'expérience réelle des natures enfantines, puisqu'ils négligent justement le principe original de chacune d'elles, la vision des choses qui la caractérise, la disposition sentimentale propre qui engendre son action personnelle, bref ce qui, la distinguant de l'être de raison qui est leur idole, constitue énergiquement sa réalité. La seule pédagogie qui mérite ce nom de réelle, et qui ait le droit de se réclamer de l'expérience, est celle qui fait du maître, non le métreur indifférent de capacités abstraites, mais l'auxiliaire analogue de l'initiative enfantine, le découvreur passionné d'une efficace qui s'ignore, l'accoucheur subtil d'une puissance singulière.

V

Cette puissance n'est autre, nous le savons, que le pouvoir d'imaginer. Mais la culture de ce pouvoir ne figure-t-elle pas dans tous les programmes d'éducation? Que l'on use de cette vieille méthode qui exigeait de l'écolier la *narration* d'un événement, que l'on demande à l'enfant la *description* d'une scène dont il fut témoin ou d'un ensemble d'objets que ses yeux ont vus, que l'on provoque l'effort de sa vision interne par le *récit* d'une belle histoire ou la *lecture* d'un beau poème; tous ces procédés, analogues d'ailleurs, ont une même fin : l'éveil dans cet esprit de la représentation des choses, la plus vive et la plus concrète qu'il se pourra. Peu importe, en somme, que cet éveil se produise par des moyens que l'on appellera *littéraires* ou par d'autres moyens que l'on nommera *scientifiques :* l'évocation obtenue est pareille dans l'un et l'autre cas, s'il n'y a pas deux manières de « réaliser » un objet. Et c'est pourquoi la « leçon de choses », qui offre à l'écolier animaux et plantes et lui en suggère ainsi l'image figurative, vaut à cette fin l'entraînement de la fantaisie et l'effort vers le pittoresque que suscite chez lui une invitation à faire revivre les personnages et les tableaux de l'histoire ou de la légende. Mais ici à nouveau le pédagogue de laboratoire reprend ses droits à l'estimation. Il pose à l'enfant des questions précises sur ses impressions, récentes ou anciennes, de neige ou de soleil, de poussière étouffante ou de fraîcheur bienvenue. Bien mieux : pour évaluer son pouvoir évocateur, il l'interroge sur ses projets d'avenir. Il soumet chaque enfant tour à tour à cette *même* enquête, ou bien il leur impose à tous à la fois un *même* questionnaire. Puis il compare les réponses, et, suivant la portée ou la netteté de celles-ci, il chiffre la capacité imaginative de chacun d'eux, il *mesure* par son graphique cette puissance qui les distingue. Et l'éducateur profane, qui se moque volontiers de cet appareil de mesure, agit en somme de façon toute semblable quoique moins précise, s'il donne aux écoliers des notes diverses selon qu'il cote plus haut ou plus bas la justesse de leur vision inté-

rieure. Et c'est pourquoi, par des courbes complexes ou par des feuilles hebdomadaires multiples, tous deux, le métreur ou l'appréciateur, *constateront* le caractère ou stationnaire ou progressif de cette imagination qu'ils savent déterminer. Même, avec des différences de précision et de sûreté, l'un et l'autre pourront évaluer sans doute, durant telle période que l'on voudra, le développement ou la stagnation *moyens* de ce pouvoir dans tel groupe scolaire qu'ils ont connu de suite. Et l'on pourra confronter ces courbes nettement indicatrices ou bien ces échelles plus vagues où l'appréciation inscrit ses à peu près numériques, afin de construire le graphique général ou le tableau d'ensemble de l'imagination de telle époque, bretonne, française, européenne, eurasiatique, ou même enfin (dans l'avenir) mondiale et humaine. Que les éducateurs étrangers à la psychophysique ne contestent pas l'opportunité de cette espérance : leur propre système d'évaluation est orienté dans le même sens que celui des pédagogues qu'ils raillent. Si l'on peut *noter* la force imaginative de Pierre ou de Paul, on peut établir la *proportion* de ce pouvoir selon que Pierre ou Paul est en cause, on peut donc prendre la *moyenne* de cette capacité chez l'un et l'autre, puis chez d'autres, puis chez tous. L'appréciateur qui chiffre son impression est un métreur de qui la mesure est encore imprécise et douteuse. Et si le graphique du métreur ne signifie pas grand chose, la note de l'appréciateur ne signifie rien du tout.

Il est à craindre qu'elle ne soit dépourvue de toute signification *réelle*. Métreur et appréciateur, sous le couvert d'une méthode exacte et objective, partent l'un et l'autre d'un postulat qui est un simple préjugé de nature « chosiste ». Narration, description, leçon de choses, projet d'avenir, tous ces procédés visent à un même résultat : obtenir chez l'enfant la reproduction fidèle de ce que *tout le monde* est capable, en droit tout au moins, d'apercevoir et de contrôler. La *moyenne* que l'on s'efforce de *construire*, précise ou imprécise, elle existe déjà dans la pensée de celui qui prétend la construire; elle n'est autre chose que la vision rationnelle, et conforme au bon sens moyen, du personnage ou de l'événement ou de la chose qu'il s'agit d'évoquer par une réponse *normale*. Vous demandez à l'enfant de décrire l'incendie de Carthage par les Romains. S'il

n'a rien *vu* et rien fait voir, vous le cotez au plus bas, et vous dites qu'il est dépourvu d'imagination. Mais peut-être l'avez-vous coté très haut, en louant sa capacité figurative? Qu'a-t-il fait de plus que son camarade méprisé, sinon reproduire, en les adaptant, les traits descriptifs que lui fournissait l'incendie de Troie chez Virgile? Je parle ici d'un « bon élève », et qui sait composer. Avez-vous pénétré dans son esprit pour vous rendre compte s'il a *vu* quoi que ce soit? Mais cet esprit brumeux et confus, de qui la note est située si bas dans votre échelle, qui dira s'il n'évoque point d'une *autre* manière qui vous échappe les scènes du passé? Donnerez-vous le prix de description à Loti ou à Carrière? Ne le réservez-vous pas le plus souvent à l'écolier raisonnable qui a *su voir* ce qu'il *fallait* voir et exprimer ce qu'il n'a point vu dans les termes rationnels de l'imagination normale? De telle sorte que l'échelle chiffrée dont vous faites usage signifie tout autre chose que les estimations voulues. La note la plus haute représente en fait l'approximation la plus sensible d'un point central et idéal qui vous sert à évaluer tout le reste. Les autres notes représentent les *écarts* en diverses directions relatifs à cette détermination typique. Mais ces écarts désignent aussi bien une puissance qu'une impuissance, une imagination supérieure et originale qu'une pauvreté ou une indigence véritables. Votre échelle est toute symbolique; elle traduit votre exigence propre en ce qui concerne la vision de l'incendie, exigence qui procède de votre culture propre et peut-être d'une exigence pareille chez ceux qui vous ont *appris à voir* comme il *faut* voir et à exprimer *comme il faut* ce que l'on a *su* voir en effet.

Ainsi la méthode employée, vague ou précise, est fictive toujours parce qu'elle consiste en une *mesure*, et que cette mesure implique d'abord le préjugé d'un mètre convenu. Et ne croyez point que le mode « scientifique » de cette épreuve, la « leçon de choses », nous donne, lui du moins, un résultat objectif et sûr. Les réponses de l'enfant ne seront admises par celui qui l'interroge que si elles cadrent avec ce qu'il nomme la réalité. Ici encore on préjuge ce qu'il faut voir et évoquer à souhait. Le « fantaisiste » qui s'écarte de cette ligne normale sera coté aussi bas que l'écolier faible en narration. Il sera défendu à Francis Jammes de représenter à sa manière

ce que décrit de manière positive la botanique ou l'astronomie. Ce qui importe, c'est de savoir *nommer* et classer les choses ; qu'elles n'aient pas demandé qu'on leur imposât ces noms et ces cadres, voilà qui n'entre guère dans la tête raisonnable d'un pédagogue moyen. Et c'est pourquoi, lui également, le métreur scientifique estimera avec justesse la capacité imaginative de ses sujets, les plaçant de part et d'autre à l'égard de cette ligne idéale qui symbolise la vision abstraite et impersonnelle, l'absence désirable d'originalité.

Et combien déficiente une telle méthode, scientifique ou littéraire d'intention, si l'on songe à l'étendue immense de ce pouvoir d'imaginer, que l'on restreint artificiellement à la capacité (moyenne et abstraite, on s'en est rendu compte) d'évocation visuelle! Comment estimer par des chiffres et des courbes cette richesse d'émotion que le métreur ne soupçonne pas? Et toutes ces analogies à peine formulables qui se figurent à leur mode multiple dans l'âme enfantine, cet indéfinissable qui n'est tel que parce que l'on exige une formule exclusive de son expression ingénue, ces correspondances qui semblent bizarres et arbitraires au bon sens d'un éducateur habile à disjoindre et à ordonner? La méthode la plus favorable à cette libération d'une puissance universelle, l'initiation musicale, est aussi la plus suspecte. Indice net de cette défaveur relative : personne n'a jamais pu me dire pourquoi, dans l'enseignement supérieur, l'histoire de l'art se réduit presque toujours à celle des arts plastiques. N'est-ce point qu'il est plus difficile dans cet ordre sonore de chiffrer, de jauger, de classer, d'abstraire? Certes, la musique a sa place dans les « exercices » scolaires, mais sous la forme la plus mécanique et la plus impersonnelle, l'apprentissage *moyen* du solfège et du piano!

VI

Pourtant ceux qui pratiquent ces procédés de culture se vantent avec apparence des résultats qu'ils obtiennent. D'un côté, ils savent faire le départ entre les capacités imaginatives individuelles des enfants qu'ils classent de la sorte, pratiquant

ainsi les méthodes efficaces d'une psychologie différentielle. D'un autre côté, comme ils multiplient à l'égard des mêmes enfants, durant de longues périodes, ces recherches numériques, ils peuvent évaluer de façon dynamique le développement ou l'atrophie progressive de cette puissance singulière. Ils sont à même de faire produire, par l'usage de leurs procédés rationnels, tout ce que comporte, à l'égard de cette puissance, chacune de ces natures. Et c'est encore un résultat positif que d'avoir réduit à l'impuissance absolue telle de ces imaginations dont la figure étrange et scandaleuse attestait à coup sûr l'irréalité foncière! Qu'il s'agisse donc de féconder ou de stériliser ce pouvoir évocateur, la pédagogie que nous mettions en cause paraît également bienfaisante; et les mesures qu'elle détermine mesurent bien en effet le champ d'action de ce pouvoir spirituel en ce qui concerne chacun des individus assujettis à la toise. — Sans doute. Mais que l'on estime ce bienfait selon la valeur même de la fin poursuivie et du principe supposé. Où veut-on parvenir par l'emploi de cette culture impersonnelle, sinon à réduire autant que possible les enfants à ce *niveau* commun et moyen où l'on pense situer les formes exactes de la réalité positive? Et que suppose la pratique de cette culture, sinon la possibilité d'un étalon commun qui permette de proportionner exactement la capacité de l'un à celle de l'autre? On préjuge donc le résultat par la mise en œuvre de la méthode; on a construit la courbe idéale avant d'avoir éprouvé encore les sujets auxquels on en doit (du moins par définition) le tracé futur. Ainsi les différences individuelles que l'on évalue ne sont que des écarts génériques (des moyennes encore) dont la grandeur s'estime à priori par rapport à cette ligne modèle de l'imagination normale. Et le développement ou l'atrophie progressive des capacités individuelles ne sont autre chose que la diminution ou l'accroissement de cet écart, c'est-à-dire ou l'abolition normale de ces différences dans l'identité d'une imagination commune ou leur évanouissement anormal dans le néant d'une même impuissance radicale. Mais cette impuissance est elle-même ambiguë, si elle peut signifier tout aussi bien soit l'indigence réelle de toute puissance créatrice, soit l'impossibilité de réduire une puissance originale à la mesure d'une médiocrité typique.

Certes, les progrès obtenus par cette culture sont réels, dans le sens même de cette réduction au niveau moyen. Mais justement, lorsque vous aurez obtenu que l'enfant évoque la forme des animaux et celle des arbres selon les exigences de votre évocation ordonnatrice, ou bien qu'il décrive l'incendie de Carthage ou l'attitude de Marius assis sur les ruines puniques selon les habitudes de votre description rationnelle, ce n'est point l'imagination naturelle de l'enfant que vous découvrirez alors dans ces formules approuvées, mais uniquement la méthode d'évocation ou de description qui vous a paru désirable et que tous sont à même d'appliquer *dans le même sens* avec une perfection diverse. Vous pouvez à bon droit décerner des prix et des accessits d'excellence, car la ligne de votre jugement est simple et les approximations aisément appréciables. Et vous pouvez aussi à bon droit offrir en exemple à ceux que vous développez de la sorte les modèles parfaits que vous avez choisis parce qu'ils répondent à votre méthode. Auteurs littéraires ou écrivains scientifiques, ce que vous recommandez en leur œuvre, c'est uniquement ce que vous avez su y voir; et ceux qui les imiteront sur votre invite n'égaleront jamais que les défauts d'originalité que cette œuvre recèle et que vous avez su découvrir et mettre en valeur. Affirmez donc que l'imagination de Pierre ou de Paul s'est accrue et assagie; cela voudra dire qu'une certaine formule, imposée par vous, est appliquée par eux à la vision des choses. Et si vous tenez pour une puissance qui les qualifie cette manière de susciter la figure des choses, reconnaissez tout au moins que cette puissance ne les *distingue* en aucune façon, parce qu'elle est implantée en eux par artifice et qu'elle est homogène de l'un à l'autre, qu'elle ne révèle donc chez eux nul développement de leur nature, qu'elle indique plutôt un assujettissement de leur puissance naturelle, qu'elle masque arbitrairement et impersonnellement la sincérité de leur vision propre. Doit-on même parler de vision, ou d'évocation quelconque des images qui rendraient, bien que de manière médiocre, la qualité réelle des choses perçues? Il s'agit uniquement, au cours de cette culture, de la génération artificielle d'un mode d'expression défini et abstrait.

Ce n'est point cette génération artificielle et extérieure que

se proposera sans doute une pédagogie concrète et soucieuse des différences singulières. Ce qu'elle veut obtenir, ce n'est pas l'impuissance idéale de l'évocation propre à chaque enfant et l'accord de tous les enfants réduits à cette même impuissance; c'est l'élargissement spontané, ou plutôt la dilatation naturelle, de chacune de ces puissances d'imaginer qui les caractérisent et les différencient. Qu'importe, de ce point de vue, que Pierre et Paul ne s'accordent pas entre eux lorsque vous leur demandez de décrire le feuillage dentelé du chêne ou la silhouette massive de l'éléphant? Qu'importe même qu'ils ignorent le nom de ce qu'ils décrivent *à leur manière*, et que ce nom leur semble négligeable parce qu'il ne figurait pas dans la vision qui fut *la leur?* Certes, s'ils doivent apprendre la botanique ou la zoologie, il faudra bien qu'ils s'adaptent à la nomenclature exacte des animaux et des plantes; et c'est une exigence indéniable de la pratique que de savoir nommer les choses que l'on perçoit ou celles que l'on évoque. Mais la pratique satisfera toujours à ses propres exigences; et la banalisation nécessaire de la « connaissance tournée vers l'action » se déterminera nécessairement chez tous. Il n'est pas inutile qu'une vision des choses personnelle, et que nulle nomenclature ne restreint à ses termes communs, se produise sans gêne aucune dans cet esprit vierge à qui l'on n'impose en cela nulle perspective qui ne procède de sa réelle intention. Et c'est, notons-le bien, à cette liberté de la vision originale, à cette autonomie sincère de l'invention individuelle, que la science pratique des nomenclatures et des réactions efficaces devra un jour la souplesse et la richesse de son application multiple et de son adaptation occasionnelle. C'est, ne l'oublions pas, à cette foi en la nature libre et autonome de chaque enfant que l'initiative et la constance du savoir dit impersonnel et de l'action solidaire seront redevables un jour de leur vigueur et de leur vitalité. Car il n'est pas question seulement de la puissance d'évocation visuelle que l'on découvre diverse chez l'un ou l'autre, mais de la puissance quelconque de ressentir et d'inventer comme *seul* on est capable d'inventer et de ressentir, que ce soit d'ailleurs par figuration directe ou par représentation symbolique, par appréhension spatiale de la forme et de la couleur et des sons et des parfums, ou par retentissement

interne de ces réalités extérieures dans la cénesthésie, ou par transposition analogique de ces modes du réel dans la vie intérieure de nos sentiments, ou par production et refonte subjective de cette vie émotionnelle toute pure. La création même des idées et de leurs ensembles, telle que chaque esprit, gauchement peut-être mais spontanément, la met en œuvre, est comprise à son tour dans l'exercice personnel et libre de cette puissance d'imaginer ; et l'éducateur épris de réalité, et non féru d'artifice et de convention, laissera cette force combinatrice engendrer selon son propre élan, sans nul souci *préalable* d'un accord dans la vérité anonyme, les idéologies singulières qui différencieront les natures enfantines au même titre que l'évocation visuelle ou l'invention sentimentale caractéristiques de chacun. Ce n'est pas à dire qu'une telle méthode de culture, libérale et généreuse plutôt qu'autoritaire et contraignante, se désintéresse de l'accord spirituel dans la vérité *finale*. Mais cet accord est celui d'un concert où chaque voix et chaque instrument gardent leur timbre et leur valeur et doivent réaliser d'abord toute la perfection de cette valeur et toute la pureté de ce timbre.

Ce que l'éducateur *réaliste* se propose, ce n'est donc point la limitation à la mesure commune des images normales et de l'invention admissible de chaque originalité enfantine, mais bien l'abolition systématique, autant qu'il se pourra, des limites occasionnelles, ou même intérieures, qui restreignent à leur mesure le développement spontané de cette initiative toute singulière. — Il se peut, en effet, que l'enfant soit gêné dans le jeu de ses impressions et de ses sentiments par la crainte qu'il éprouve de la raillerie de ses camarades ou de l'ironie de son maître. Le goût des écoliers qui vivent en commun pour les manières communes de sentir et pour l'expression qui ne dépasse point ce niveau vulgaire n'est que trop avéré. Et le maître, par déférence pour ce goût et par désir qu'on l'approuve de s'y rallier autant que par pente native, n'adopte que trop souvent ce canon arbitraire. Qu'il est donc facile de soulever le rire général par la lecture, caricaturale à dessein, de telle phrase naïve (peut-être simplement inaccessible à qui l'écoute) où tel enfant a su incarner à sa manière ce qu'il éprouvait ingénument ! Le maître véritable n'a point le désir

d'une approbation aussi basse. Précisément parce qu'il aime avant toutes choses que chacun sente à son mode et rende à sa façon personnelle la vérité de son impression, cette vulgarité du groupe est tenue en échec par le soin qu'il prend de réveiller en chacun de ceux qui le composent l'amour secret de sa propre sensibilité. Certes, chacun de ces enfants ne développera les impressions dont il est capable que dans les limites de son propre génie; et les différences de valeur devront apparaître d'autant mieux avec ce système de culture que l'on s'efforcera davantage d'éliminer l'artifice d'une mesure grégaire. Mais qu'importe cette différence, si chaque valeur se révèle avec sincérité, si chaque enfant manifeste au niveau qui est le sien, ce que nul autre ne serait capable d'éprouver et de produire à sa place, si les sensibilités multiples et inégales, toutes diverses qu'elles soient et diversement compréhensives, sont toutes analogues entre elles par cette résonnance réciproque d'une originalité qui s'avoue? La fonction du maître sera, dès lors, au lieu d'offrir les sentiments de l'un à la moquerie banale des autres confondus, de mettre en valeur, sans jamais fausser cette valeur, le sentiment de chacun, en l'accordant à celui, non moins original et distinct, de chacun des autres. — Il se peut aussi que l'enfant hésite par pudeur sentimentale devant sa propre manière de sentir et de rendre ce qu'il éprouve. N'est-ce point la marque de l'originalité la plus sincère, la plus ingénue, que de se dérober de la sorte devant cette ingénuité même, de se défier de l'expression, même purement intérieure, de ce que l'on sent naître et grandir en soi-même, si personnel et si pur que nulle conscience ne saurait le réfléchir tel qu'il est en soi? Combien d'âmes recèlent ainsi au fond de leur nature une richesse d'émotions et de formes qu'elles gardent avec crainte, sans même consentir à s'en donner à elles-mêmes le spectacle profane! A ceux qu'elles aiment, et qui soupçonnent leur secret, elles taisent encore cette richesse inconnue, non qu'elles leur envient l'entrée au profond de ce mystère, mais parce qu'elles voudraient que ceux qu'elles aiment devinent ce qu'elles éprouvent par un sentiment qui réponde au leur sans qu'il se confonde avec lui. Comment agira, dès lors, l'enfant qui hésite de la sorte devant sa propre et chère création? Il se mettra de lui-même à ce niveau commun

où le réduirait une raillerie que sa pudeur lui épargne; et rien n'apparaîtra dans ce qu'il livre, et qui est banal, de la puissance qui le distingue et qu'il emprisonne. Mais ce refoulement qui le déguise aux yeux de tout le monde, parce qu'il le déguise à ses propres yeux et qu'il reflète en lui, avec le jugement des autres sur lui, l'apparence qu'il offre aux autres de sa réelle nature, ne va-t-il pas déformer cette nature qu'il n'avoue ni aux autres ni à soi, stérilisant ainsi par excès de richesse propre cette richesse d'invention qu'il craint de formuler et de produire? C'est le rôle du maître, s'il est sagace (et il faut qu'il soit sagace s'il doit jouer le rôle du maître), que de démêler sous le masque vulgaire la sensibilité personnelle qui se dérobe, d'induire en défiance ce créateur qui veut qu'on l'ignore à l'égard de cette impersonnalité sans valeur dont il se couvre, de mériter la confiance de cette âme qui redoute de se livrer à une âme qui la méconnaisse, de mettre en confiance avec elle-même cette originalité qui s'ignore et qui refuse de se réfléchir, de féconder ainsi par sa propre initiative généreuse l'initiative de cette puissance qui risquait de s'atrophier parce qu'elle ne voulait pas se connaître. — La fonction de l'éducateur consistera donc bien, dans chaque cas, en l'abolition des limites; et l'obstacle extérieur s'évanouira par la disparition même de l'obstacle intérieur, s'il est vrai que la vulgarité grégaire procède avant tout de la défiance de chacun de ceux qui participent au groupe à l'égard de soi-même.

Comprise de la sorte, la pédagogie est œuvre de libération, bien loin qu'elle soit œuvre de sujétion et de nivellement. A quoi vise-t-elle, sinon à laisser l'enfant découvrir pour lui-même et manifester au dehors son propre caractère et son propre génie, non seulement sous l'aspect aisément visible des tendances et des dons que l'on a coutume de tenir pour essentiels et qui permettent à l'œil le plus vulgaire de reconnaître celui qui se distingue de la foule, mais selon les différences les plus secrètes qui distinguent déjà d'une élite reconnue celui qu'informent à son mode unique ses virtualités incomparables. Non qu'elle laisse, sans agir elle-même, cette riche nature développer à soi et aux autres cette richesse qu'elle engendre. Tout au contraire, sa fonction est libératrice, parce que son intervention active est indispensable, et que sans elle cette puissance de création

s'engourdirait dans le songe inerte d'une intention trop immédiate. Provoquer habilement l'effort d'une réflexion qui sans elle demeurerait inagissante, rendre consciente de son énergie cette puissance qui tient captives ses plus chères créations, engager à l'acte qui la réalise ou à la formule qui l'incarne cette invention qui ne savait point qu'elle fût réelle et qu'elle pût prendre corps, telle est l'œuvre nécessaire de cette culture et de cette initiative. Et sans doute il faut que cette culture soit habile et cette initiative insinuante. Il faut que le maître opère par suggestion, afin que l'enfant ne s'effarouche point de cette générosité qui le libère, et qu'il ne prenne point pour un assujettissement plus subtil à un devoir extérieur cette invitation à se révéler tel qu'il est. Mais précisément la suggestion que le maître opère doit procéder à cette fin d'une détermination sagace de la nature virtuelle de l'enfant lui-même, et non d'une imposition artificielle à l'enfant que l'on prétend libérer des volontés secrètes de l'éducateur.

VII

De l'éducateur, ou de la société qu'il représente et qui le délègue ? Car nous voici en présence d'une thèse bien connue et qui s'exprime sous deux formes différentes, l'une d'allure scientifique chez certains sociologues, l'autre d'allure égalitaire chez nombre de politiciens. Deux formes qui peuvent coïncider et provenir d'une même inspiration, qui peuvent diverger aussi et répondre à des intentions disparates, mais qui s'accordent l'une et l'autre en ceci que la culture donnée à l'enfant a un caractère éminemment *social*, et que les virtualités que l'on éveille et développe chez lui par cette méthode insinuante doivent être l'instrument de son agrégation sans réserve à l'organisme dont il est membre et non le principe de sa réalisation autonome et singulière. Cette double thèse concorde avec la nôtre en ce qu'elle admet comme elle l'importance d'une culture de l'imagination enfantine, d'une suggestion exercée par le maître sur les puissances qui sommeillent encore. Elle s'oppose à la nôtre en ce que cette culture préjuge le résultat déterminé qu'elle escompte, et qu'elle n'use de la suggestion nécessaire que pour

faire le départ entre les puissances qu'elle recherche et celles qu'il lui faut engourdir et atrophier. Bref, notre dessein était de montrer comment un éducateur sans préjugé doctrinaire s'efforce de mettre au jour chez son élève le pouvoir d'invention qui le distingue, tandis que le dessein des sociologues et des politiciens en cause est de refréner au nom de leur doctrine ce pouvoir d'invention qui fait les dissidences originales pour assujettir les enfants à leur insu à la pratique docile d'un *idéal collectif*.

Les sociologues dont il s'agit sont évidemment les disciples de Durkheim. Et c'est bien de la *pression sociale* qu'il est question dans le système de culture qui répond à leur dessein. Mais il faut écarter une équivoque habituelle que cette formule détermine et justifie. Que la société fasse pression sur ses membres afin de les plier à ses rites et à sa pensée, il ne suit pas de cette action qui caractérise son essence même que la société use toujours de *contrainte* à l'égard de ceux qu'elle soumet à sa loi. Il convient même de dire que la contrainte est chose exceptionnelle, si elle ne s'exerce qu'envers les anormaux, et que les individus socialisés se rangent d'eux-mêmes, comme s'ils les tenaient pour leurs, aux impératifs sociaux qui les régissent. Ce qui importe surtout, c'est donc la manière suivant laquelle les individus se socialisent, le mode de formation de leur conscience normale et de leur pensée dominante. La société ne les tyrannise point, si la conscience de nature sociale leur apparaît habituellement à eux-mêmes comme la conscience de leur propre nature. C'est dire que l'œuvre de l'éducation, la culture de l'âme enfantine virtuellement sociale, constitue l'objet pratique du sociologue durkeimiste, et que cette œuvre est faite avant tout de *persuasion*. Et la pédagogie qui assure cette œuvre, si elle est autoritaire par son but qui est d'extirper les puissances purement individuelles, ne l'est donc point par ses procédés, qui doivent être insinuants en vue d'aboutir à cette extirpation nécessaire. Bien plus : cette éradication des instincts qui divisent n'est que l'aspect négatif et préliminaire de la tâche à accomplir. L'aspect principal et positif est celui de la formation actuelle de cette âme, qui n'existe point encore dans la mesure où elle ne participe pas encore de la pensée collective à laquelle elle emprunte sa direction et sa signifi-

cation véritables. Mais seule précisément une méthode persuasive insinuera cette pensée de tous dans les représentations de chacun, orientera celles-ci comme d'elles-mêmes selon cette pensée commune, intériorisera cet idéal impersonnel dans la conscience des individus de telle sorte qu'ils en éprouvent eux-mêmes la génération illusoire. Ou plutôt ce qui serait illusion chez eux, n'est-ce point la croyance à leur autonomie distinctive, si le fait même de penser résulte en eux de cette organisation sociale de leurs instincts primitifs et de leurs représentations immédiates, si donc toute valeur spirituelle et que la raison avoue n'existe pour eux que grâce à cette constitution sociale de leur conscience, bref si leur personnalité réelle est l'œuvre exclusive de cette culture que la société leur donne gratuitement? Ainsi le reproche que l'on adresse à la sociologie durkheimiste et à la pédagogie qui en procède est mal fondé; c'est même la pédagogie de cette école qui justifie la sociologie durkheimiste de ce reproche immérité. Il ne s'agit pas d'*imposer du dehors* à l'individu une règle et une pensée qui lui soient étrangères; sa règle et sa pensée lui sont *immanentes* bien que d'origine sociale, s'il n'existe vraiment comme esprit et s'il n'a conscience de son être spirituel que grâce à cette information sociale de son être par cette pensée et par cette règle. Et la pédagogie durkheimiste écarte ainsi l'objection que l'on oppose à l'ordinaire à la sociologie durkheimiste, le mythe de la conscience collective indépendante des consciences individuelles, puisque c'est dans l'anarchie même des représentations individuelles que se réalise la conscience sociale et que c'est le rôle de la culture et de la pédagogie que d'opérer cette réalisation.

Quelle différence y a-t-il, dès lors, entre cette pédagogie formulée par Durkheim et celle que nous avons nommée concrète et réaliste? L'une et l'autre rejettent les principes extérieurs et les impératifs transcendants, pour dégager de la nature enfantine la loi intérieure et l'orientation immanente qui la constituent et la développent. L'une et l'autre rejettent la pure négation autoritaire qui prohibe brutalement l'expression des instincts, pour organiser de façon positive et insinuante ces penchants irrationnels et adapter ainsi l'enfant à son milieu dont il exigera désormais de lui-même la présence

et l'efficace. — Une différence radicale. L'éducateur durkheimiste, sincère avec sa propre intention qui lui vient de la société, trompe l'enfant dont il va déformer la nature, substituant à la loi qui fonde cette nature la loi de cette société dont il tient son mandat. Certes, une fois transformé et *socialisé*, l'enfant verra dans cette loi qui l'imprègne la loi autonome de sa propre nature ; et sa loi propre, exorcisée par son maître, lui apparaîtra alors comme une loi étrangère qu'il convient d'énerver et d'abattre. C'est donc bien *de lui-même* qu'il ira dans le sens social, reniant l'hérésie de sa propre initiative pour s'abandonner au *conformisme* où il lui semble voir sa propre vérité. Mais l'illusion constituée en lui par la suggestion habile du maître n'en est pas moins illusion pour masquer entièrement à ses yeux sa nature *singulière* qu'on a su l'accoutumer à tenir pour illusoire. Mensonge que cet être purement social qu'on n'a pas besoin de lui imposer doctrinalement puisqu'on a su dérober à ses yeux l'être qui est vraiment le sien, l'être distinctif et pleinement sincère qui fait la « quiddité » de Pierre et celle de Paul, sans qu'ils aient besoin l'un et l'autre d'emprunter artificiellement leur essence à l'*idéal* uniforme qui les confond. Mensonge que cette persuasion apparente, autoritaire et arbitraire en son principe, par laquelle on implante chez l'enfant, comme si elle était immanente à ses énergies virtuelles, une règle toute transcendante qui exprime en fait la brutalité secrète de cet idéal uniforme. Mensonge que cette culture de l'imagination enfantine, si elle se réduit à susciter en cette âme que l'on mutile les images d'action dite *normale* et de valeurs dites *sacrées*, refoulant, au delà de cette conscience artificielle que la société autorise, la puissance d'*invention* réelle qui traduirait seule la sincérité de son être.

Et la doctrine égalitaire, qui est celle des politiciens, n'est pas moins insincère dans ses méthodes persuasives que la doctrine scientifique, qui est celle des sociologues. Car elle aussi use de persuasion plutôt que de contrainte, s'adressant à chaque enfant selon le mode présumé de sa nature particulière, exaltant chez lui le sentiment qu'il éprouve de sa valeur propre, suscitant par là dans sa conscience les images, sociales ou historiques, qui flattent le mieux chez lui cette assurance

de ce qu'il vaut. Mais notons bien l'artifice de cette évocation et de cette prime à l'orgueil individuel. Ce que l'on présume de la nature particulière de chacun, ce n'est pas ce que l'on dégage de son être par une sympathie désintéressée et qui s'efforcerait de le connaître pour lui-même ; c'est uniquement ce qu'il importe qu'il soit afin que le dessein préalable de cette culture aboutisse. L'enfant ne sait pas encore ce qu'il est et ce qu'il veut ; et le sentiment qu'il éprouve de sa valeur est celui que son milieu lui suggère, plutôt que celui que produirait en son âme l'expérience réelle de son efficace. Et c'est pourquoi les images que l'on éveille en sa conscience incertaine traduisent moins la puissance d'invention qui le caractérise que la passivité docile d'une imitation sans défiance. Et tel est justement l'artifice de cette méthode : la nature qu'elle suppose chez Pierre ou Paul, c'est elle-même qui la constitue par les images toutes faites qu'elle leur suggère et qui expriment un idéal facile, celui d'une médiocrité qui marque au même titre tous les individus d'un même groupe. Le sentiment qu'elle exalte, c'est elle encore qui le forge dans l'âme de l'enfant, car la valeur dont il se targue est homogène en sa banalité à celle dont se targuent comme lui ses compagnons à la même école. On habitue les enfants que l'on dresse à prendre pour la figure de ce qu'ils sont et de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils peuvent la figure chimérique d'un idéal abstrait, celui de l'être et de la volonté et du pouvoir de l'*homme moyen* qu'on leur propose pour terme de leur ambition. Certes, l'éducateur rencontre des résistances, si les passions enfantines, amour-propre et jalousie, entravent cette docilité égalitaire par l'affirmation des différences personnelles. Mais l'art de l'éducateur consiste justement à utiliser ces passions qui distinguent dans le sens même de l'idéal où les distinctions s'abolissent. Amour-propre et jalousie, n'est-ce point là une révolte contre les différences de valeur et de niveau, l'affirmation par chacun de l'équivalence secrète qui l'égale à quiconque semble le dépasser? Passions mesquines, sans doute, et que le maître méprise en les flattant. Mais passions utiles à la noblesse du dessein, puisqu'elles accoutument l'enfant qui les éprouve à mesurer ce qu'il vaut à ce que tous *doivent* être et valoir, à cette valeur abstraite qui n'est plus

celle de Paul ou de Pierre, mais celle de l'homme parce qu'il est homme, de l'*humanité* en soi. Ainsi les passions méprisables mènent les natures inférieures au terme banal où les natures plus généreuses tendront par leur générosité même, que le maître habile transformera sans effort en abnégation illusoire. Cet idéal abstrait rassure les impuissants à l'égard de leur faiblesse, puisqu'ils participent de sa vertu et qu'ils sont en lui plutôt qu'en eux, comme il modère les forts à l'égard de leur puissance, puisqu'ils sont par lui plutôt que par eux et dans la mesure seulement où ils participent de sa vertu. — Très subtilement, d'ailleurs, le maître égalitaire saura faire appel à cette puissance d'imaginer vraiment créatrice et qui déborde les simples évocations pittoresques ou verbales, à ce pouvoir d'invention qui s'applique aux sentiments et aux idées aussi bien qu'à la vision intérieure ou à l'audition du souvenir. La science et l'art auront ainsi leur rôle dans cette œuvre de persuasion qu'il poursuit. Mais son habileté consistera ici encore à faire des créations de l'art et de la science, non le propre du génie qui les engendre, mais l'émanation de l'*homme moyen et idéal* d'où ce génie procède et dont il est l'organe. Ce qu'il exaltera dans l'âme enfantine, c'est donc moins l'admiration pour cette puissance qui distingue tel savant ou tel artiste, et qui les met hors de pair, que le respect envers cette puissance de l'esprit humain où se confondent toutes les créations particulières. Respect où l'amour-propre et la jalousie trouvent leur compte, aussi bien que la générosité des natures meilleures. Reconnaissance par les impuissants de cette puissance de la nature humaine qui est en eux aussi et qui fait leur valeur secrète, et reconnaissance par les forts de cette même puissance de la nature humaine à laquelle seule ils empruntent ce qu'ils semblent avoir de valeur propre. Mais oubli, dès lors, de ce qu'il y a de personnel et d'irréductible dans le génie de tel artiste ou de tel savant, attribution illusoire au développement de la *raison humaine* des créations qui procèdent de ce génie privilégié, idolâtrie de ce que l'on nomme impersonnellement *la vérité* objective ou *la beauté* objective, par défiance de l'imagination personnelle qui est la source de *cette* vérité et de *cette* beauté incomparables. Et c'est ainsi que la culture de l'imagination

enfantine, parce qu'elle sacrifie l'invention de l'œuvre, qui est puissance unique, à l'existence reconnue de l'œuvre, qui est chose commune, émousse chez l'enfant le mieux doué le sentiment et l'exigence de l'initiative qui invente à sa manière, renforce chez le moins doué le sentiment et l'exigence de la *suite* fatale de la science humaine et de l'art humain, exalte pareillement chez tous le sentiment et l'exigence de l'égalité impersonnelle de tous les esprits et du caractère social et moyen de toutes les valeurs.

Est-il nécessaire d'insister sur la différence radicale qui se manifeste entre cette pédagogie égalitaire et celle que nous défendons? Celle-ci ne se propose en aucune manière de régler l'enfant, par le mensonge d'une culture soi-disant personnelle, sur un idéal collectif et grégaire qu'une raison impersonnelle déterminerait. Elle ne vise point à lui insinuer, à titre de norme humaine, un système extérieur et déformant de valeurs supposées, communes à tous. Elle ne cherche point à faire de lui (en ce sens) un être normal et moyen, c'est-à-dire artificiel et abstrait. Il ne s'agit point ici de modeler habilement les imaginations diverses sur un type universel et d'égaliser par cette ruse des enfants inégaux. *Nul démocratisme a priori ne saurait inspirer une pédagogie réelle et concrète.* Car ce démocratisme de principe postulerait entre ces âmes différentes, et dont chacune a sa valeur propre, une identité factice dont il leur imposerait l'illusion. Il ruinerait par ce détour cette valeur et cette puissance qui seule peut les définir dans leur vérité, étouffant l'initiative qui les ferait tels qu'eux-mêmes, c'est-à-dire fidèles à ce qui les caractérise et les différencie. Le mensonge de cette culture, c'est donc de feindre un goût sincère pour le désir d'excellence propre qui constitue le vouloir enfantin, de mettre à profit et les passions viles qui incarnent ce désir dans les âmes basses et les passions généreuses où les meilleurs le haussent, de transmuer cet effort qui, méprisable ou noble, est aspiration à soi, en pur idéal générique où le soi réel s'abolit, de paralyser ce désir d'excellence qui inventerait ses formes multiples pour lui substituer enfin le sentiment inerte d'une égalité de nature. Le maître égalitaire vérifie le postulat qu'il préjuge, puisqu'il offre à ces enfants qu'il dupe l'idéal qu'il suppose comme l'image

réelle de ce qu'ils veulent, façonnant ainsi selon cette image qu'ils croient produire le vouloir premier qu'elle défigure et qu'elle immobilise. Le mensonge insinuant du maître détermine le mensonge irrévocable de l'enfant, si l'enfant s'apparaît dès lors à lui-même comme la négation de ce qu'il est, et s'il anéantit involontairement son être véritable par cette affirmation volontaire de son être illusoire.

Contrairement à cette pédagogie égalitaire, qui accoutume chaque enfant à reconnaître en la fausseté de son image le type universel dont il se réclame, la pédagogie concrète s'efforce avant tout d'écarter le mensonge de ce type abstrait, de reconnaître malgré la gaucherie d'une expression inconsciente le type réel et original de *chaque* enfant, de pourvoir au moyen d'une maïeutique désintéressée au dégagement sincère et à l'accomplissement progressif de ce type sans égal. Qu'il y ait de l'artifice encore dans cette méthode d'accouchement, cela est indéniable. Puisque l'enfant s'ignore lui-même et qu'il risque de se méconnaître en se confondant avec les autres, il faut bien que le maître, devinant cette nature et ce qu'elle a d'unique, use de détours afin de présenter à l'enfant un miroir où il se découvre et de grossir cette image fidèle où doit se révéler à lui ce qu'il est sans le savoir. Mais s'il y a de l'artifice dans cette méthode, il n'y a pas en elle de mensonge, et le détour qu'elle adopte a pour objet exclusif d'amener l'enfant à la pratique d'une vision sincère de sa vraie nature et d'une estimation sincère de sa véritable valeur. S'il convient, par exemple, d'offrir à sa vue la figure d'un grand artiste ou d'un grand homme d'action afin que s'exalte en lui l'image d'une affinité avec ce héros, n'est-ce point vérité personnelle déjà que ce désir d'une œuvre ou d'un acte où se figure sa puissance virtuelle et s'exalte sous forme précise sa volonté d'être soi? L'image qu'on lui suggère de la sorte diffère sans doute de son visage à lui; mais le maître qui la suggère ne l'introduit pas toute faite dans le champ de sa vision. Il excite seulement le pouvoir créateur qui cherche à se produire; et c'est la réalité de sa propre tendance que l'enfant projette ainsi dans cette vision d'un modèle où il a le droit de se reconnaître. Le grossissement même de cette image a pour rôle véridique de rendre plus intense l'exaltation de

son effort qui vise à se projeter pour se voir. Nulle comparaison possible entre cette évocation nette d'un « exemplaire » unique et l'imposition de cette entité confuse que la pédagogie du sociologue ou celle du politicien nommait ou l'homme social ou l'homme universel. Il est aisé ensuite, par de nouveaux détours, de réaliser chez l'enfant le sentiment de la différence entre lui et son modèle, de la singularité inimitable du héros qu'il contemplait, de l'originalité radicale de son propre penchant dont il a découvert l'existence et l'énergie dans son effort même pour projeter l'image illusoire de ce modèle apparent. Combien plus sincère et plus efficace cette méthode de culture qui, loin d'atrophier l'invention et l'initiative enfantines par l'effacement de la nature individuelle devant la médiocrité du type moyen, suscite au contraire la figure d'un type supérieur pour exciter l'invention, provoquer l'initiative, dégager des habitudes médiocres qui la banalisent la puissance individuelle de cette nature distincte !

Et que l'on n'objecte point à cette méthode qu'elle n'accentue la réalité incomparable de l'enfant que pour creuser entre lui et les autres une différence absolue. Serait-il vrai que la culture de la sincérité dans l'invention active de soi détermine entre ces puissances singulières qui s'affirment une incompréhension réciproque, une impossibilité de concert dans le sentiment et dans l'action? C'est oublier la richesse de cette maïeutique dont nous avons montré plus haut l'œuvre unitaire, et qui sait organiser le concert entre les natures individuelles par le fait même qu'elle défend chacune de ces natures contre l'illusion banale de sa propre suffisance. C'est la pédagogie du sociologue ou celle du politicien qui favorise cette illusion parce que, nivelant toutes les âmes, elle paralyse dans la conscience mensongère d'un idéal efficace l'effort de chaque nature pour être pleinement soi et pour créer à son rang, selon la fonction nécessaire qui est la sienne, la réalité d'une harmonie agissante avec les autres natures dont l'exigence analogue situe et implique son exigence et son vouloir. Nul devoir social extérieur à l'enfant et destructeur de sa propre essence n'établira d'accord réel entre lui et les autres. Seul le devoir qu'il se formule à lui-même parce qu'il est la vérité de sa propre formule pourra constituer cet accord social. Ce n'est pas la

chimère de l'homme en soi ou de la socialité en soi qui fait l'unité concrète des âmes singulières, mais l'analogie solidaire et consciente de leur effort énergique pour persévérer dans l'être.

J. SEGOND,

Professeur de philosophie à l'Université de Lyon.

Lyon.

L'HYGIÈNE PSYCHIQUE DE LA PUBERTÉ

Si, malgré les bienfaits incontestables dus au progrès de l'hygiène, l'hygiéniste fait encore figure d'un maniaque ennuyeux, d'un de ces tracassiers officiels dont le nombre va progressant et contre lesquels se révolte le Jean le Maufranc de Jules Romains, c'est qu'il voit les choses du dehors avec une déplorable généralité. Aventuré depuis quelques années dans le domaine psychique, il s'y rendrait par une telle méthode non moins intolérable qu'inutile. Ici les prescriptions ou les défenses catégoriques, sans considération d'âge, de sexe, de profession, de milieu social, d'individu, deviennent des lois arbitraires à quoi le bonheur de vivre suggère aussitôt d'échapper. Pourtant, de ce bonheur de vivre l'hygiéniste mental doit être un des artisans, et de fait il le sera bien s'il ne s'impose pas comme un intrus mais, conseiller discret, attend qu'on le désire, qu'on l'aime et qu'on l'interroge.

Cela d'ailleurs ne saurait tarder. Peut-être durant toute l'enfance paraîtra-t-il superflu de s'adresser à lui; mais, quand les jeunes sujets traverseront la crise pubérale, l'affection des parents et le zèle des éducateurs chercheront parfois avec peine dans quelle juste voie s'exercer. Alors les secours de l'hygiène psychique leur seront précieux. Nulle période ne la fait plus nécessaire car le bouleversement humoral et les profondes modifications de l'organisme se traduisent moralement par des troubles à peu près inévitables de l'issue desquels va dépendre l'orientation affective ultérieure. Quelquefois insoupçonnés, ils n'évoluent pas d'une manière favorable dans toutes les circonstances. Non seulement une hygiène mentale avertie s'impose au moment de la puberté, mais c'est l'époque par

excellence où elle s'avère efficace. Quoiqu'on puisse penser le contraire, l'indétermination du psychisme le rend alors très malléable. Il n'y a plus comme durant l'enfance une suggestibilité sans critique accessible à toute influence mais inapte à se l'incorporer et déjà l'on doit tenir compte des affinités, des tendances, des susceptibilités individuelles. De cela néanmoins ressort une vie confuse attendant la première voie ouverte pour s'aiguiller dans sa direction. L'automatisme ne règne pas encore sur une grande partie de la vie mentale. C'est la période où il s'installe, où les habitudes, bonnes et mauvaises, vont, par économie, dans un large domaine, remplacer peu à peu la liberté. La liberté pour le moment, comme dans toutes les révolutions, aussi bien morales que sociales, est au paroxysme. Qu'en sortira-t-il? Une organisation sage et solide ou la tyrannie des puissances matérielles? Cela dépendra justement de l'hygiène mentale pratiquée.

La grande variété des constitutions et des caractères suppose cette hygiène également variable. On ne saurait trop répéter que les principes généraux appliqués en éducation, surtout dans le domaine affectif, portent plus ou moins à faux sur la plupart des individus. Ils sont néanmoins indispensables tant à la pédagogie qu'à l'organisation pratique de l'enseignement et tenter de les supprimer serait une entreprise illusoire. Mais dans la modalité de leur application doivent intervenir le souci de la santé et les connaissances neuro-psychiatriques. Comme le remarquait fort justement Robert de Sinéty[1], ces connaissances deviennent un besoin réel pour les éducateurs et nous avons pu juger par nous-même avec quel intérêt ils accueillaient les ouvrages, articles et conférences qui prétendent les leur fournir.

Cependant, même une fois acquis tous les éléments nécessaires, le problème reste délicat. On ne peut songer en effet à le poser et le résoudre d'une façon différente suivant chaque individu. Il faut distinguer des ordres de faits, des classes, des catégories de sujets analogues, distinction parfois subtile

1. Robert DE SINÉTY, « La direction des psychopathes » (*Revue d'Ascétique et de Mystique*, t. VI, juillet-octobre 1925). Voir en note, page 228, ce que l'auteur dit du succès des conférences de pathologie mentale organisées dans certains grands séminaires.

et dont on devra savoir le caractère plus ou moins arbitraire ou provisoire, la complexité étant la règle et le tableau pouvant changer d'un jour à l'autre au cours d'une phase aussi orageuse que la puberté.

I

Et d'abord il faut différencier les faits normaux et les faits anormaux. Ce n'est pas la tâche la moins difficile. Une crise peut être normale en soi, mais ses éléments isolés garderont souvent un aspect morbide. L'équilibre — ou plutôt le déséquilibre — nerveux et mental de la puberté doit donc s'apprécier d'une manière synthétique.

La physiologie nous révèle une modification des sécrétions internes dont, comme on le sait, dépendent éminemment le ton affectif des sensations, l'énergie, la pertinence et la sûreté des réponses aux excitations diverses. Le système sympathique, tenant sous son influence la plus grande partie de la cénesthésie, les manifestations émotives, tout ce qui représente en somme l'atmosphère intérieure, est le plus touché par suite de ses liens génétiques[1] et fonctionnels avec les glandes endocrines. Sans doute, chez certains individus, le nouveau régime physiologique peut s'établir sans bouleversement, évolution paisible et non révolution; mais, s'il s'agit là d'organismes assurément bien constitués, il s'en faut de beaucoup que ces privilégiés représentent à eux seuls toute la catégorie des sujets normaux. Une phase de troubles nerveux est la règle et peut être admise comme naturelle quand leur durée et leur intensité ne dépassent pas certaines limites.

Ces troubles sont extrêmement variables; ils peuvent affecter quelques domaines en laissant les autres à peu près saufs. Mais leur caractère habituel est l'instabilité, c'est-à-dire qu'il y a tantôt hyperfonctionnement, tantôt hypofonctionnement. Si la dernière forme de troubles venait à prédominer, le cas pourrait bien être pathologique.

1. Les recherches contemporaines sur le sympathique, notamment les études de Guillaume, ont fait ressortir que les cellules sympathiques et les cellules endocriniennes dérivaient par différenciation très tardive des mêmes éléments embryogéniques.

On rencontre fréquemment : dans l'ordre purement nerveux, des tics fugaces, des mouvements choréiformes, des palpitations de cœur, des tremblements, des phénomènes vaso-moteurs : alternatives de rougeur et de pâleur de la face ; dans l'ordre affectif, des sautes d'humeur inexplicables, tantôt de la dépression, du découragement, des tendances pessimistes, tantôt et plus souvent de l'excitation intellectuelle, un excès de confiance ou d'enthousiasme, une loquacité puérile. Il semble bien qu'on ne rencontre guère durant la puberté normale de véritable indifférence affective et qu'on doive juger ce symptôme, sur lequel nous reviendrons, de nature assez suspecte. Presque toujours, au contraire, l'émotivité est accrue. C'est par suite d'une réaction qui dépasse le but que les jeunes sujets font preuve si souvent de cruauté et de cynisme. L'interpsychologie modifie d'ailleurs leur mentalité d'une façon considérable car, moins dociles à la suggestion individuelle, ils le sont beaucoup en revanche à la suggestion collective de leurs pairs. Le besoin d'étonner, de s'imposer à tout prix explique bien des conduites d'apparence monstrueuse et paradoxale de ces adolescents. Grisés par l'obscure conscience d'un accord affectif avec les camarades, ils essaient d'aller plus avant dans la voie des tendances communes. Et si, pour une raison ou pour une autre (différence de goûts, de caractère, de constitution, faiblesse physique, préoccupations inavouées) ils demeurent isolés de cette syntonie, après des tentatives plus ou moins heureuses pour s'y insérer, c'est une honte, une timidité ; un reploiement ombrageux sur soi-même avec orgueil secret qui ne va point sans dangers graves. L'amour-propre est d'ordinaire excessif pendant la puberté, se traduisant par une vanité souvent puérile, des projets ambitieux, un goût tyrannique de la domination ; mais il n'exclut pas des mouvements subits d'oubli de soi et d'altruisme. La témérité, la recherche du risque sont également très normales. Il faut insister davantage sur le chapitre délicat de la sexualité. Celle-ci (dont l'éveil plus précoce traduit souvent un déséquilibre pathologique du système nerveux) subit presque toujours à l'époque pubérale une poussée violente et polymorphe. C'est en quoi, tendons-nous à croire, il restera sans doute quelque chose, après un déblayage et un filtrage consciencieux, des théories pansexualistes de certains

élèves de Freud. La libido — qu'on veuille bien nous permettre cet emprunt discret au vocabulaire de l'école — contient alors en latence toutes les perversités. En entrevoir le germe chez un sujet de 12 à 16 ans n'a donc pas la signification forcément alarmante d'une pareille découverte faite beaucoup plus tard. Narcissisme, pédophilie, homosexualité, masochisme et sadisme, plus ou moins conscients, plus ou moins formulés, se succèdent ou coexistent dans les désirs troubles des adolescents. Ils se trahissent par le comportement, les lectures, la correspondance épistolaire, les amitiés naturelles. Normalement ils ne doivent pas aboutir ni se systématiser. La masturbation seule est d'une grande fréquence dont les statistiques discutables et presque toujours tendancieuses dans un sens ou dans l'autre ne donnent qu'une imparfaite idée. L'opinion du Dr A. Hesnard[1] nous semble sage : au point de vue physio-psychologique, il ne faut s'exagérer ni ses périls, quand elle est modérée et transitoire, ni non plus son innocuité. Nous verrons au cours de cette étude en quelles conditions et dans quel sens elle devient réellement pathologique. L'issue normale des troubles affectifs de la puberté dans le domaine sexuel doit être, vers 15 à 17 ans, l'apaisement et la chasteté.

Au point de vue intellectuel, on rencontre souvent la faiblesse et l'instabilité de l'attention, des aberrations passagères du jugement, des tendances à l'auto-didactisme et au paradoxe. Ici beaucoup de richesse dans l'idéation, pourvu que cette idéation soit active, extériorisée, est un heureux présage, même quand à cette richesse s'allient, suivant la règle, l'incohérence et la puérilité. Le type littéraire du *Premier de la Classe*[2] de Benjamin Crémieux est une observation excellente de la crise pubérale d'un esprit supérieur. Mais les conceptions

1. Dr A. Hesnard, *La vie et la mort des instincts chez l'homme*, Paris, Stock, 1926 (1 vol. 230 p.) : « Entre l'opinion ridiculement et coupablement exagérée de Tissot qui rendait jadis l'onanisme responsable de tous les désastres et l'opinion trop indulgente de certains auteurs tels que M. Hamet..... se place celle de la majorité des obervateurs et psychologues qui est le nôtre. L'onanisme n'a d'intérêt et n'est une pratique morbide et néfaste qu'en tant qu'elle est une manifestation d'auto-érotisme persistant, c'est-à-dire d'arrêt de développement de l'instinct. Il a chez les adolescents, lorsqu'il est une habitude invétérée, une influence toujours mauvaise sur l'épanouissement de la fonction psycho-sexuelle et, par suite, du caractère (même lorsqu'il n'en a aucune sur la santé) » (Note de la page 37).

2. Grasset éditeur, Paris, 1921.

imaginatives représentent déjà le germe d'une orientation morbide lorsqu'elles alimentent une rêverie sans issue ou lorsqu'elles deviennent un refuge contre l'effort, les douleurs, les obstacles de la vie réelle. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Enfin l'activité subit aussi durant la période pubérale des troubles passagers qui sont à peu près constants : elle est irrégulière, spasmodique, parfois impulsive. On observe l'incoordination ou la gaucherie et souvent d'autre part la brutalité.

*
* *

Les désordres affectifs, intellectuels et moteurs de la puberté peuvent donc être nombreux et d'apparence inquiétante sans qu'on doive les prendre au tragique. Le fait de leur généralité et de leur issue habituellement favorable n'est cependant pas une raison suffisante pour s'en désintéresser. Ils impliquent au contraire de la part des éducateurs une tâche importante et continue.

Les caractères négatifs du rôle sont peut-être les moins aisés. Sans donner l'impression de l'aveuglement ni de la faiblesse, la conduite opportune sera presque toujours la discrétion. On devra, plus souvent qu'agir, se retenir d'agir. Faute de certitude sur ses effets, une action quelconque risquerait d'être préjudiciable. Et bien souvent, par zèle, par tempérament, par souci de discipline ou de superficielle justice, on en aura la tentation. Il faudra d'abord observer longuement.

Mais néanmoins, après cette phase de vigilante expectative, des enseignements vont se dégager qui permettront, sans qu'il y paraisse, d'aider chaque individu dans son évolution psychique. Celui-ci, trop exalté, trop enthousiaste et trop dominateur, s'assagirait de lui-même, en attendant, il exerce une influence excessive sur ses camarades qu'il opprime ; découvrir ses lacunes, les mettre en lumière à ses yeux et aux yeux des autres ne sera pas mauvais. Celui-là, au contraire, timide, émotif, renfermé, passe pour un imbécile. Quand sa gaucherie ne lui vaut pas des humiliations continuelles, c'est autour de lui la solitude et le dédain. Il faut l'observer avec une patiente douceur, le mettre en confiance, et, sans tarder, le

masque tombe; l'enfant souffre : il est sensible et intelligent; mais son amour-propre, faute d'exutoire, se nourrit de rêveries amèrement voluptueuses. Que lui faut-il? Une victoire; une victoire qui le réhabilite aux yeux de ses pairs et de lui-même. Alors l'éducateur peut faire des miracles. La seule condition, c'est de découvrir chez le collégien les dispositions, les talents cachés et d'en favoriser le développement. Puis, lors d'une fête, d'un tournoi, d'un jeu organisé comme par hasard, voilà l'enfant méprisé qui tout à coup se distingue. Il n'en revient pas; il est heureux, il croit en lui, il est sauvé. Cet exemple illustre l'application d'un principe essentiel. Point d'évolution psychique normale sans une certaine réussite. Les derniers de classe, les sujets se révélant toujours inférieurs dans les sports collectifs doivent être observés soigneusement, car, si ce ne sont pas des apathiques, des hypothyroïdiens, il faut craindre que l'amour-propre non satisfait n'oriente leur esprit par compensation vers de périlleux dérivatifs. Il s'agit de connaître les aptitudes spéciales des individus et de ménager autant que possible ces petites victoires indispensables à chacun où l'intéressé trouvera la récompense d'un effort personnel.

L'effort, l'effort confiant, joyeux, persévérant et sans fatigue, voilà bien ce qu'il faut obtenir des jeunes adolescents pour que leur évolution psychique s'accomplisse dans une direction normale vers le contact avec la réalité par la face qui s'adapte le mieux à leurs tendances. On évitera donc tout ce qui pourrait les écarter de cette voie : les réprimandes ou les menaces trop sévères; le développement artificiel du remords, de la terreur, de perspectives redoutables ouvertes sur l'avenir; les griseries imaginatives et passionnelles. Il faudra détourner l'adolescent des influences aussi bien morales que physiques exacerbant la sensualité : certaines lectures, certains spectacles, certaines amitiés, intoxications diverses; mais non point tant en les interdisant qu'en amenant peu à peu l'intéressé à en préférer d'autres plus salubres. Quant aux inclinations sexuelles, elles ne sont si tyranniques sur les jeunes français que parce qu'ils y pensent et en parlent beaucoup trop; sur ce point les anglo-saxons sont plus sages et l'importance donnée aux sports à leur exemple peut supplanter avantageusement pour l'hygiène psychique les préoccupations sexuelles; mais

non point chez tous les sujets. A d'autres un tel dérivatif inutile ou même nuisible, ne vaudra point la mystique, les arts, les jeux intellectuels. Plusieurs disciples de Freud, notamment ceux du petit groupe intéressant qui publie à Paris l'*Évolution psychiatrique*[1] (Laforgue, Hesnard, Caillier, Codet, Minkovszi, Allendy, Robin, Borel, etc...)[2] tendent à penser que cette libido sur l'essence de laquelle on se méprend, n'est en soi qu'une « aimance » peu déterminée et très souple, devant avoir pour fin l'adaptation affective de l'individu hors du sein familial après la puberté. C'est ainsi que la comprennent la plupart des hygiénistes mentaux américains, très préoccupés du problème. Ils insistent beaucoup sur les formes néfastes de l'amour des parents[3] incapables de se résigner à la poussée évolutive qui détache les enfants pubères de leur tutelle. Il faut dépister et combattre ces erreurs afin d'en enrayer, quand il n'est point trop tard, les fâcheuses conséquences. Les éducateurs analyseront discrètement les sentiments des adolescents à l'égard de leurs père et mère. Ce doit être une affection respectueuse et reconnaissante, mais n'impliquant plus le besoin impérieux, exclusif des caresses maternelles, d'une protection sans trêve contre la vie. Le « sevrage moral » représente une condition nécessaire de la puberté psychique.

Il est un autre point de vue qui rend très importante la connaissance approfondie des réactions affectives de l'adolescent vis-à-vis de sa famille. Sans épouser la théorie scabreuse et discutable des « complexes d'Œdipe », on doit convenir que les haines familiales, décrites notamment en France par

1. Payot, éditeur, 2 volumes parus.
2. Remarquons au passage que, dans ce groupe, on trouve presque tous les meilleurs cliniciens et les penseurs les plus profonds de la jeune génération d'aliénistes français. Sans doute leur adhésion aux théories freudiennes est-elle partielle chez la plupart, d'étendue fort variable suivant les individus; c'est toutefois ce qui les stimule et les unit. Dans la discussion des problèmes actuels de médecine mentale, quelqu'un d'entre eux apporte souvent, en face d'opinions étroites, arbitraires, émanant d'une métaphysique matérialiste sous-jacente, des idées bien assises, claires, pratiques et larges. N'y aurait-il que cet argument, on pourrait hésiter un peu avant de condamner en bloc l'influence de Freud. M. de Sinéty nous fait savoir que, malgré le jugement sévère formulé sur le freudisme dans l'article cité, il n'est pas éloigné de notre propre manière de voir.
3. Voir entre autres : Esther Loring Richards, *Les formes courantes de l'amour des parents* (« Mental Hygien », New-York, avril 1926).

Gilbert Robin, sont assez fréquentes au moment de la puberté. D'origine très variable et souvent dépourvues de tout caractère sexuel, ordinairement subconscientes, elles traduisent un conflit intime qu'il importe au plus haut point d'éclaircir et de dénouer; sans quoi l'évolution pubérale peut laisser dans le caractère des anomalies plus ou moins graves, par exemple une aversion, une crainte maladive du sexe opposé. Non seulement la préférence passionnée à l'égard d'un des parents et l'antipathie à l'égard de l'autre, mais les jalousies entre frères et sœurs sont susceptibles de conséquences morbides. Sur ce point l'harmonie des foyers est un fondement essentiel de la bonne hygiène mentale. Presque toujours la mésentente du père et de la mère, leur inconduite ou leur injustice, même sans tenir compte des tares héréditaires, faussent à jamais l'évolution psychique des enfants. Nous en recevons chaque jour le témoignage en interrogeant les psychopathes accueillis dans nos asiles. Quant au divorce, étudié de ce point de vue, on ne saurait trop le flétrir. Pour satisfaire l'égoïsme et la lâcheté des adultes, il sacrifie incontestablement la santé mentale de leurs héritiers.

II

Nous n'avons parlé jusqu'ici que des troubles naturels de la puberté et l'on s'aperçoit déjà combien leurs limites sont flottantes. Il ne manque à certains d'entre eux qu'un degré de plus pour devenir du ressort de la pathologie mentale. Cette notion quantitative du degré paraîtra bien arbitraire. Mieux vaut envisager la persistance et l'organisation des anomalies. La frontière sera franchie lorsqu'elles seront déjà systématisées, passées à l'état d'habitudes. Un rôle essentiel de l'hygiène psychique est, répétons-le, d'agir sur les habitudes au moment où elles se forment et ne sont pas encore invétérées, c'est-à-dire pendant la phase pubérale. Quand l'organisme a « pris le pli » suivant l'image expressive et fort juste du langage vulgaire, la seconde nature qui en résulte est aussi résistante, aussi déterminante que la première. On ne s'étonnera donc pas de voir à l'origine des troubles psychopathiques, dont la puberté révèle souvent les premiers signes, intervenir à la fois l'héré-

dité et l'habitude, celle-ci pouvant renforcer, atténuer ou même, en certaines conditions favorables, étouffer complètement celle-là.

Une telle notion nous permettra d'étudier les formes anormales du psychisme des adolescents avec l'encourageante perspective de trouver des armes efficaces contre la plupart d'entre elles.

A) Les fonctions mentales peuvent se révéler non point déséquilibrées mais globalement éloignées du niveau commun par excès ou par défaut.

Il importe de ne pas confondre l'insuffisance psychique véritable avec l'indifférence affective qui a, comme nous le verrons plus loin, une signification toute différente. La psychologie expérimentale, grâce à l'échelle ingénieuse de Binet et Simon, est appelée à rendre d'importants services dans l'enseignement. Il n'est point chimérique de prévoir pour un avenir prochain des classes auxquelles on n'accéderait plus sans avoir satisfait aux tests caractéristiques de l'âge requis. L'hygiène mentale y gagnerait au moins autant que la pédagogie pratique. Les sujets reconnus adaptables au travail exigé d'eux éviteraient bien des risques d'orientation défectueuse. Une infériorité dépassant trois ou quatre ans au-dessous du niveau commun trahit souvent la débilité intellectuelle. On doit en déterminer l'origine et l'importance. Il peut s'agir des suites d'une tare héréditaire ou d'une maladie du système nerveux : méningite infantile, encéphalite léthargique, etc... Parfois c'est une insuffisance endocrinienne (du corps thyroïde surtout) qui est en cause : l'enfant apathique, endormi, obèse ou myxœdémateux, relève de l'opothérapie. Mais parfois l'insuffisance demeure transitoire, explicable par une atteinte de la santé générale que pourra seul révéler un examen médical attentif : prétuberculose, lésion cardiaque, albuminurie, entérite, etc... ou tout simplement déformations entravant l'hématose. Nous avons vu plusieurs écoliers ou écolières qui travaillaient mal et sans goût recouvrer l'activité intellectuelle normale après l'ablation de végétations adénoïdes ou le traitement par la gymnastique rationnelle d'une scoliose vertébrale au début. La chorée de Sydenham ou danse de Saint-Guy, maladie de la puberté, fort

bénigne d'ailleurs quant à ses suites immédiates, a souvent pour premiers symptômes, avant l'apparition des mouvements désordonnés, une défaillance de l'attention qui peut en imposer pour de la débilité mentale. Quelques semaines de repos absolu avec la thérapeutique appropriée ramènent d'ordinaire tout dans l'ordre.

L'amour-propre des parents doit se laisser faire violence toutes les fois qu'un enfant apparaît d'une manière sensible au-dessous du niveau psychique de ses camarades. Il faut le reconnaître aussitôt, provoquer l'examen indispensable, observer le traitement prescrit. Le diagnostic de débilité intellectuelle sera lui-même accueilli sans honte, comme un fait positif commandant les décisions opportunes : avant tout séparation d'avec les sujets normaux du même âge, en certains cas éducation dans des établissements spéciaux, orientation vers des professions manuelles ou simples.

Il faut veiller avec soin à ce que les sujets au jugement provisoirement ou définitivement insuffisant soient à l'abri de toutes les influences fâcheuses, car ils sont des plus suggestibles. Les fugues ont lieu fréquemment. Nous en avons connu plusieurs exemples : un enfant désirant visiter la capitale prit le train pour Paris; deux autres, après avoir vu au cinéma le film « Sans famille », partirent à pied « vivre leur vie ». Il y a même des suicides vers l'âge de la puberté sans autre mobile que la suggestion. Suzanne Serin rapporte d'après Proal le cas d'un jeune garçon qui se fit écraser par un train en tenant une image d'Épinal intitulée : « Coco-pas-de-chance »; d'un second qui répéta dans ses moindres détails le suicide d'un petit camarade survenu quelques jours plus tôt; d'un troisième enfin, observé par elle-même, reproduisant exactement une scène de cinéma[1]. Les bizarreries morales et physiques, les désordres pathologiques impressionnants, tels que les crises d'épilepsie, toutes les idées extraordinaires dont la mise en jeu paraît susceptible d'attirer l'attention sur l'individu, peuvent être imités plus ou moins consciemment par les débiles mentaux. Il importe de distinguer parmi eux des simples arriérés les mythomanes fabulateurs, les émotifs et les pervers. Chacune

1. Suzanne Serin, *Les suicides d'enfants* (« L'hygiène mentale », — supplément mensuel de l' « Encéphale ». — Mars 1927.)

de ces catégories, impliquant des dangers spéciaux, réclame une hygiène mentale particulière.

L'hyperfonctionnement du psychisme, quand il n'y a point de dysharmonie, n'est pas une tare, mais au contraire présage en général une brillante personnalité. Il faut néanmoins surveiller ces sujets précoces, en avance trop notable sur leurs camarades, ne pas les stimuler pendant la période pubérale, mais les maintenir autant que possible dans les préoccupations, amusements et lectures propres à leur âge, en utilisant pour les jeux ou pour les arts leur activité « de luxe ». Sachons aussi qu'un éréthisme subit des manifestations intellectuelles et affectives au moment de l'adolescence, est quelquefois suspect; il peut faire craindre la localisation méningée d'une tuberculose méconnue et nécessiter par conséquent, à la suite d'un examen médical, la cessation totale des études pendant quelque temps.

B) Si l'émotivité s'associe parfois à la débilité mentale, il lui arrive bien plus souvent de la simuler. On risque ainsi de commettre des erreurs d'autant plus graves que l'émotif les ressent très douloureusement; toutes choses égales d'ailleurs, son intelligence devrait au contraire être considérée comme supérieure à celle des autres, puisque fine et mieux nuancée. Quant à son affectivité, elle réclame des ménagements presque infinis. Un reproche trop sévère, une injustice, une humiliation retentissent d'une telle manière que l'élan de l'âme, la joie de vivre peuvent en être perdus pour jamais. Les suicides d'émotifs pendant la crise pubérale sont loin d'être rares. Plus souvent à la même époque, des erreurs d'éducation jettent les premiers germes d'une incurable psychopathie. Il faut savoir deviner les froissements, les conflits intimes des enfants sensibles et y remédier aussitôt. Nous avons vu bien des exemples du rôle déplorable joué par des maîtres ou des surveillants prenant parti pour les forts contre les faibles et décuplant le désarroi de ces malheureuses victimes. Ils doivent au contraire ne perdre aucune occasion de se faire délicatement leurs avocats, de leur donner confiance, de les aider. Tâche parfois difficile sans doute, mais bien attrayante car, dans les conflits si tumultueux de la puberté chez l'émotif, on trouve, à côté d'instincts pervers, de magnifiques ressources morales, une grande apti-

tude au don de soi et au sacrifice. En somme l'hyperémotivité durant la période pubérale traduit moins une tare définie que l'excessive réaction d'un psychisme délicat à la crise inévitable. L'hygiéniste mental averti, constatant chez l'enfant de douze à quinze ans un changement d'attitude plus ou moins brusque, des rougeurs inexpliquées, du tremblement, de la honte, un reploiement craintif sur soi-même, verra dans ces petits symptômes un angoissant signal d'alarme. Il faut en éclaircir la cause et la dénouer habilement, dissiper les obstacles imaginaires, atténuer ceux dont le jeune individu s'est exagéré l'importance, le tonifier enfin par tous les moyens (physiologiques et psychologiques) pour le mettre en mesure de triompher du reste. Ainsi traitée et traitée à temps, l'émotivité, une fois maîtrisée[1], peut devenir un véritable privilège, celui qui fait les artistes, les grands mystiques, les âmes profondes. Mais, si l'on ne tient pas compte des avertissements perceptibles durant la crise pubérale, surtout si l'on agit maladroitement, toute l'évolution affective est compromise. L'émotivité peut rester chronique sous forme de timidité morbide, d'un sentiment permanent d'inquiétude produisant en ses paroxysmes les troubles mentaux qu'on a dénommés « névrose d'angoisse ». Elle peut devenir la constitution hyperémotive, caractère psychopathique aux traits assez bien définis mis en lumière par Dupré d'une part et par Henri Claude d'autre part. Mais bien souvent l'émotivité de la crise pubérale, non soumise à l'hygiène qui lui conviendrait, nous semble une phase initiale commune de plusieurs anomalies de l'esprit : psychasthénie, cyclothymie, mythomanie, schyzoïdie, — une voie de passage entre le normal et l'anormal dont les circonstances intervenant et les réactions particulières de l'individu préciseront le sens ultérieur. On déduira de là combien il importe de savoir au plus tôt la reconnaître et la canaliser.

C) Rien n'intéresse davantage les éducateurs et surtout les directeurs de conscience que l'attitude à tenir à l'égard des jeunes scrupuleux. C'est peut-être la question d'hygiène mentale qui se pose le plus souvent et non seulement on ne sait

1. Marcel Proust parle fort judicieusement « des vrais maîtres », « de ceux qui se sont maîtrisés » (*Sodome et Gomorrhe*, II, 2e vol., p. 23).

point la résoudre d'emblée, mais d'ordinaire on la comprend mal. L'équivoque verbale traduit d'ailleurs sur ce point l'équivoque de l'esprit : on parle de nobles scrupules ou d'individus sans scrupules comme s'il s'agissait de la même chose à un moindre degré de développement que les scrupules pathologiques. En fait l'acception péjorative doit rester la seule vraie. C'est par une extension fâcheuse qu'on emploie le terme pour désigner la délicatesse et la droiture de conscience qui n'impliquent nullement — au contraire — l'hésitation obsédante, l'insécurité, l'inaptitude à la décision. Un esprit sain n'a pas de scrupules.

Souvent aussi — erreur intellectualiste des non initiés à la psychiâtrie et qui fut celle des anciens psychiâtres — on s'en laisse imposer par le thème dont l'importance est bien secondaire et l'on néglige le trouble affectif sous-jacent, lequel est tout ou presque tout. « Quelle belle âme! pensera tel confesseur, cet enfant n'ose pas communier, puisqu'il craint d'avoir eu des idées coupables ». — « Quelle haute nature! » jugera tel maître en entendant un écolier lui demander s'il n'a pas nui à ses camarades par un propos insignifiant. Mais non! L'enfant peut avoir une belle âme : il communiera ou ne communiera pas selon qu'il sera sûr ou non d'être en état de péché grave; l'écolier peut avoir une riche nature : s'il croit réellement avoir commis un dommage, il s'efforcera de le réparer et dans le cas contraire, il n'en prendra point souci. Lorsque les mêmes individus refuseront de toucher une pièce de monnaie de peur de la voler inconsciemment, une poignée de porte de peur d'une contamination microbienne, chacun reconnaîtra le trouble mental. Il existait déjà sous les apparences d'un noble débat intérieur, il existait dès que le oui et le non s'opposaient d'une façon stérile, rendant l'acte impossible et nécessaire l'affirmation d'un tiers. Et c'était la psychasthénie telle que l'a décrite Pierre Janet [1] : hésitations interminables, abaissement de tension psychique, phobies, scrupules, obsessions. En général

1. Dans son dernier ouvrage, *De l'angoisse à l'extase* (Paris, 1926, Alcan éditeur), Pierre Janet écrit « psychasténie » au lieu de « psychasthénie », voulant sans doute marquer par ce changement d'étymologie et d'orthographe que ce qui importe, ce n'est point la fatigue de l'esprit (a-sthenos) mais plutôt son abaissement de tension, son rétrécissement (stenos). Si notre interprétation est exacte, mieux eût valu dire « psycho-sténie » ou « psycho-sténose ».

une phase d'hyperémotivité la prépare, mais sans l'accompagner toujours. Elle apparaît fréquemment à la période pubérale.

Certes on doit réfléchir et, lorsqu'il s'agit d'une matière sérieuse dont on ignore certains éléments, on peut avoir besoin de s'éclairer. Mais il est facile de distinguer l'esprit normal qui demande conseil et le psychasthénique en désarroi qui réclame une direction. Cette direction, la lui faut-il donner comme il la cherche? Non point jamais une réponse détaillée à ses multiples questions, non point jamais de raisonnements ni de démonstrations prolixes pour lui prouver que ses craintes sont vaines. Rien d'intellectuel. On répondra d'abord en interrogeant : Êtes-vous sûr? Si vous êtes sûr, c'est oui ; si vous n'êtes pas sûr, c'est un non absolu et définitif. Aux sujets psychasthéniques on défendra d'une façon formelle l'examen de conscience. Restera, ces premières mesures accomplies, à faire comprendre au scrupuleux qu'il souffre d'une maladie affective et, sans lui parler du thème de ses craintes, l'aider patiemment à en éclairer l'origine par l'exploration des souvenirs infantiles, des émotions, des conflits intérieurs, des tendances refoulées, des préoccupations sexuelles. On n'essaiera pas de lui imposer une volonté étrangère, mais la sienne propre après l'avoir dégagée et sans qu'il s'en soit d'abord aperçu. L'heure viendra plus tard tout naturellement où il sera possible de lui dire : « Ce n'est pas moi qui vous dirige, c'est vous-même. Continuez maintenant. Vous avez retrouvé votre moi ».

Le conflit d'ordre affectif dont le scrupule n'est que la traduction symbolique peut aboutir, quand une hygiène appropriée n'intervient pas, aux pires désordres psychopathiques : à l'automatisme mental, à la folie discordante. Même évolution en somme que celle de la rêverie morbide dont nous parlerons tout à l'heure. Une telle analogie est pleine d'enseignements. On pourrait croire en effet que la psychasthénie procède souvent d'une lutte intérieure[1]. Mais c'est bien plutôt de

1. « *Lutte entre ce que l'individu est et ce qu'il voudrait être.* Lutte qui, chez certains, se traduit par le triomphe des tendances, chez d'autres par le triomphe de la volonté, chez d'autres par la *lutte anxieuse* et *l'obsession*, chez d'autres enfin par le *reniement* d'un groupe de tendances et le sentiment

l'inaptitude à son acceptation, au sacrifice d'aucun des éléments incompatibles; c'est bien plutôt à la conservation voluptueuse ou paresseuse d'un moi antagoniste qui se travestit et se dissimule en face du moi conscient. Une fois l'ennemi démasqué, sorti du domaine du rêve, la lutte sera sans périls ou du moins, quelle que soit son issue, elle rétablira la synthèse mentale. Donc il ne faudra pas, pour éviter la psychasthénie, supprimer toutes les obligations et toutes les contraintes, mais plutôt habituer l'individu à les regarder en face, à rester sincère avec lui-même, à s'avouer sans subterfuge, en pleine sincérité avec lui-même, ses capitulations, ses faiblesses ou ses défaites.

D) Il importe de savoir déceler chez les jeunes sujets les manifestations discrètes de cyclothymie, alternatives de dépression mélancolique et d'excitation intellectuelle, l'une et l'autre sans cause extérieure apparente et dépassant en intensité ou en durée les sautes d'humeur de la puberté normale. Malheureusement ici les moyens dont peuvent disposer les éducateurs et la famille sont en général insuffisants et ces jeunes psychopathes relèvent souvent du médecin spécialiste. Mais les observations qu'on aura pu faire à leur sujet seront toujours utiles au diagnostic et au traitement. Y a-t-il eu une phase préalable d'hyperémotivité? un choc affectif? une maladie physique? Quels sont les symptômes dominants : excitation ou dépression et suivant quel rythme? S'il s'agit d'une jeune fille, le rapport entre l'état mental et les périodes menstruelles doit être soigneusement établi, car il en peut résulter de précieuses indications thérapeutiques.

E) A côté de l'émotivité, on pourrait décrire la rêverie morbide comme la seconde des deux principales voies d'accès aux psychopathies où risque de s'engager l'esprit vers l'époque pubérale. Les travaux de Pierre Janet, de Freud, de Bleuler, de Claude et de leurs élèves en ont, notamment ces dernières

d'automatisme » (André CEILLIER, *Recherches sur l'automatisme psychique*, « Encéphale », XXIIe année, n. 4, avril 1927, p. 293). On voit que l'auteur parle dans les deux premiers cas des sujets qui ont accepté la lutte à la claire lumière de la conscience, dans les deux derniers de ceux qui ont voulu garder, sans en sacrifier aucun, les termes incompatibles.

années, montré la fréquence extrême à l'origine des troubles mentaux éclatant plus tard chez l'adulte.

Il y a plusieurs manières d'entrer dans la rêverie morbide, plusieurs étiologies, pourrait-on dire, de cette disposition anormale. Ce peut être une faiblesse du système nerveux (soit congénitale, soit résultant d'une encéphalopathie infantile) qui rend la perception et l'action trop pénibles. Ce peut être une toxi-infection durable ou même disparue, mais à la suite de laquelle aucun effort efficace ne fut réalisé pour sortir de l'état de rêve concomitant (confusion mentale chronique de Régis). Ce peut être tout simplement l'effet de tendances paresseuses, voluptueuses, romanesques, égocentriques peu à peu développées. En ces derniers cas, la pensée onirique, moins coûteuse à l'esprit que la pensée rationnelle, devient une habitude mentale de plus en plus tenace. Parfois, comme nous l'avons dit, c'est un conflit affectif de la puberté qui brusquement fait intervenir un tel mécanisme de fuite du réel.

Variable par son origine et quelle que soit la part, primitive ou secondaire, des lésions organiques dans sa constitution, la rêverie morbide comporte au moins trois formes dont le sens et l'issue la font tendre vers des psychoses différentes :

1° La moins grave est l'hystérie ou mythomanie. Ici l'individu ne rompt pas avec le monde extérieur et ne s'enferme en lui-même que pour y chercher d'agréables images, de fictives consolations à ses déboires, des satisfactions à sa vanité. Il entend vivre néanmoins comme les autres, et même plus brillamment que les autres, mais sans véritable effort, se donner l'illusion de réaliser sa rêverie en suppléant par le mensonge aux insuffisances de l'auto-suggestion.

2° Dans une seconde forme, l'introversion, l'autisme est plus profond. Le sujet perd tout contact avec le monde extérieur ou du moins n'y réagit plus que d'une manière automatique, souvent discordante, par la surface de son moi, si l'on ose ainsi parler. Aucune émotion, aucune sensation ne pénétreront dans cet au delà où sont enfouis ces « complexes » affectifs datant de l'enfance dont des impulsions, des raptus inexplicables traduiront de temps à autre l'action cachée. Cette attitude morbide, tout récemment décrite, est, de l'avis d'un grand nombre de psychiatres, le début fréquent d'une redoutable maladie mentale, sévis-

sant d'ordinaire après la puberté. On l'appelait démence précoce, mais on tend de plus en plus à la nommer dorénavant hébéphréno-catatonie ou, avec Bleuler, schizophrénie.

3° Enfin, le syndrome d'automatisme mental qu'on étudie beaucoup actuellement et qui fait l'objet du rapport principal de psychiatrie au congrès des aliénistes et neurologistes de langue française (Blois, 1927), est souvent le résultat d'une forme particulière de rêverie morbide. Le sujet, relâchant sa tension psychique, ne réalisant plus la synthèse d'où naît l'activité normale, devient inapte à reconnaître certaines manifestations dont il est l'auteur comme émanant de lui-même. Il les attribue, par besoin d'explication, à l'influence d'autrui : magnétisme, grâce particulière, médiumnité, envoûtement, etc. Ainsi naissent des délires progressivement systématisés.

Cet aperçu très succinct des variétés de la rêverie morbide permettra, malgré son insuffisance, d'en distinguer chez l'enfant pubère les premières et principales manifestations et de contribuer à les enrayer quand il en est temps encore. Reportons-nous aux diverses origines possibles d'une telle anomalie et les mesures d'hygiène à y opposer se déduiront sans peine : tonification de l'organisme, particulièrement du système nerveux, chez les débilités, les convalescents, les asthéniques ; traitement des troubles digestifs, des terreurs nocturnes, des cauchemars ; rééducation progressive de la pensée après une maladie infectieuse ayant laissé quelque tendance à vivre dans le rêve ; culture de l'effort ; lutte contre le romanesque facile, contre le faux mysticisme, contre les relâchements habituels de l'attention ; dérivation vers les arts de l'activité imaginative.

Les diverses formes de rêverie morbide ne se dévoilent ni ne se traitent de la même manière. Chez le mythomane on découvre une fabulation, un mensonge, une tromperie compliquée. On ne devra point craindre alors de sévir un peu durement, ces phénomènes de la puberté cédant souvent au début à la répression énergique. La vie autistique plus profonde a, nous l'avons vu, d'autres symptômes. Il faudra se méfier de l'indifférence affective, des distractions fréquentes, des soliloques, des rires non motivés, des grimaces et des tics (nous nous souvenons d'un camarade de classe qui présentait des tics nombreux et qui vers vingt ans sombra dans l'hébéphrénie). L'onanisme solitaire,

quand il est intense et tenace, trahit souvent l'introversion psychique. C'est une erreur fréquente de croire alors que les anomalies mentales qui l'accompagnent en sont la conséquence. Tout cela provient de la même source. On ne doit pas charger la masturbation de tant de méfaits ni lutter contre elle directement ; ce serait en vain. Le mal est dans l'orientation affective. L'onanisme ne rend point fou, mais certains germes de folie comportent l'onanisme parmi leurs symptômes. Pour triompher des tendances à l'automatisme mental, on s'efforcera d'inculquer la pleine possession de soi-même par l'action réfléchie ; on fera saisir aux jeunes gens que leur vrai moi, c'est le contact avec les êtres et les choses, comme l'exprime si justement le langage vulgaire en disant des individus dégoûtés d'eux-mêmes, se plongeant dans les rêveries stériles de l'ivresse, non point qu'ils cherchent à fuir le monde mais à se fuir.

F) Il est une grave anomalie mentale qui se décèle parfois au moment de la puberté ; c'est un caractère progressivement psychopathique dénommé paranoïa [1] ; il implique la vanité, la méfiance, le besoin de domination et secondairement l'autodidactisme. On ne connaît pas les lésions du système nerveux correspondant à la paranoïa. Plusieurs cas d'hérédité directe ou collatérale (nous en avons parmi nos malades) peuvent faire penser qu'elles existent parfois dès le jeune âge ; mais il est certain que l'éducation, et surtout les habitudes mentales prises pendant la puberté, jouent toujours un grand rôle dans le développement de l'anomalie qui va jusqu'aux délires interprétatifs chroniques et systématisés.

On combattra donc l'étroitesse d'esprit sous toutes ses formes : idées arrêtées, principes rigides, intolérance. On habituera les jeunes esprits, non seulement à supporter la contradiction, mais à l'accueillir avec sympathie, à savoir sortir d'eux-mêmes, se mettre mentalement à la place des autres pour comprendre leurs idées et leurs sentiments, trouvant parfois les joies les plus saines, les plus pures dans cette abdication momentanée. En vain tenterait-on de réaliser l'équilibre affectif de l'individu sans la notion de sacrifice. Les psychanalystes

1. Voir pour l'étude complète de cette anomalie le bel ouvrage récent de Genil PERRIN, *Les paranoïaques* (Paris, 1926. Maloine, éditeur).

plus d'une fois le laissent clairement entendre, mais ils ne précisent point comment une telle notion peut s'incorporer au moi qui d'instinct s'y oppose. Il n'est pour cela qu'une seule ressource : la culture des inclinations supérieures : altruistes, sociales et religieuses. Encore faut-il éviter que l'égoïsme n'en prenne le masque intellectuel sans avoir, sous cette forme trompeuse, changé réellement de nature. On voit souvent ainsi de faux humanitaires, de faux mystiques, de faux charitables dont l'apostolat despotique sert uniquement à satisfaire le besoin de domination. Il est donc essentiel, répétons-le, de savoir pénétrer les âmes au delà du domaine des idées, dans la région profonde et secrète où celles-ci prennent racine. C'est là que, si l'on n'y prend garde, la paranoïa se constitue et se développe avec son orgueil, sa « psychorigidité », sa méfiance que la crise pubérale systématisera.

G) Enfin, disons un mot des enfants pervers. Il existe certes une « folie morale » qui parfois ne se révèle qu'au moment de la puberté, mais n'est autre chose qu'une forme de débilité psychique où l'inhibition fait défaut. Impulsifs, inintimidables, inadaptables, ces sujets, portant d'ailleurs des signes évidents de malformation constitutionnelle, doivent être isolés de tous les autres dans une section particulière d'un établissement pour anormaux. Mais ces véritables pervers sont heureusement assez rares. Il ne faut pas confondre avec eux les adolescents difficiles qui, bien dirigés, font souvent des individus supérieurs; les victimes de suggestions fâcheuses (parents, camarades, livres, spectacles) ni les sujets dont l'affectivité, bouleversée par la crise pubérale, essaie de s'écouler dans toutes les fausses directions. Ceux-là relèveront des diverses disciplines d'hygiène psychique dont nous avons tenté de donner un aperçu.

*
* *

Aperçu forcément bien sommaire dans des limites aussi étroites mais qui suffira, nous l'espérons, à faire saisir l'importance et la profondeur du problème. C'est au moment de la puberté surtout que se constitue ou se compromet, suivant

les influences reçues, l'harmonie de la vie psychique. Volontairement, et pour ne pas nous exposer à sortir de notre domaine, nous n'avons fait qu'effleurer en quelques passages la grave question de l'influence de la religion sur l'hygiène mentale. On déduira sans peine ce qu'elle peut être. Goût de l'effort, joie de vivre, humilité vraie, sens du sacrifice, espérance et confiance, où trouver ailleurs tout cela? Et quel guide merveilleux de l'esprit des adolescents serait le prêtre expérimenté en psychologie pathologique mais disposant en outre, pour les dispenser quand il faut et comme il faut, des secours incomparables attachés au catholicisme!

Dr H. Bouyer,
médecin des Asiles publics.

Saint-Egrève (Isère).

COMMENT PRÉVENIR LES TROUBLES PSYCHIQUES CHEZ L'ENFANT

A l'heure où tout un parti de penseurs, d'universitaires et de politiciens, s'efforcent de faire admettre en France, pour les enfants de toute condition sociale et de toute éducation, l'École Unique — dont nous avons dénoncé [1] l'erreur psychologique, en même temps que l'inspiration maçonnique — il est intéressant de remarquer que les travaux les plus modernes des psychologues nous révèlent surtout l'inégalité biologique et les différences dans les dispositions psychiques que les enfants apportent aux disciplines intellectuelles que nous voulons leur imposer.

La pédagogie nouvelle, qui sous l'influence des recherches psychiatriques tient compte du mélange complexe des hérédités, se rencontre en un effort social commun avec une œuvre moderne également de médecine préventive, l'œuvre de la prophylaxie mentale.

Le problème de la folie et de sa prophylaxie particulière est bien à l'ordre du jour depuis la guerre, les cas morbides se multipliant, et notre pays n'apparaissant plus assez riche pour se donner le luxe de trop nombreux asiles. Il y a là un problème social et moral de haute importance, problème qui intéresse nos finances, car c'est nous qui subvenons comme contribuables aux frais de soins et d'entretien des malheureux fous indigents, — problème important pour la famille qui voit sa légitime ascension sociale compromise par la prédisposition

1. Cf. *Bulletin de la Société médicale de Saint-Luc*, avril 1927 : *L'École Unique*, par le Dr Charles GRIMBERT.

psychopathique de ses membres, — problème dont dépend enfin le bonheur temporel, et même spirituel et religieux, de l'individu, parce que la santé cérébrale ou psychique conditionne l'épanouissement intellectuel, professionnel, et jusqu'aux élans les plus purs de la vie de l'âme de chacun. Comment ne pas admettre qu'en limitant les désordres de l'esprit, nous travaillons moralement et socialement au mieux-être de tous et de chacun, et nous nous élevons jusqu'à collaborer à l'œuvre chrétienne d'extension du royaume de Dieu dans le monde?

Dois-je m'excuser d'apporter ici, au milieu d'une série brillante d'études philosophiques et pédagogiques, la note un peu sombre d'un cri d'alarme contre la folie? Et par quel aspect une question aussi particulière, et aussi réservée aux spécialistes qu'est l'aliénation mentale, peut-elle se rapporter à cette jeune plante humaine, toute de candeur et de fraîcheur, qui nous intéresse avant tout dans cette revue : l'enfant? A lire notre titre, plusieurs auront pensé peut-être qu'il s'agit d'étudier les moyens qui empêchent directement l'éclosion de la folie dans le jeune âge. Sujet très émouvant assurément, car peu de spectacles sont aussi tristes que celui d'une intelligence enfantine de dix ans qui sombre dans la démence (j'ai encore sous les yeux le tableau pitoyable d'un petit paralytique général de cet âge-là, que j'observai quand j'étais à l'Asile Sainte-Anne, interne du Professeur Dupré); mais le sujet est trop restreint, à cause de l'heureuse rareté des cas, pour que d'autres puissent s'y intéresser que les seuls spécialistes de l'aliénation mentale. Délaissant donc ce côté de notre art, j'aurai en vue d'établir dans cet article que c'est en intervenant chez l'enfant — grâce à la connaissance exacte de son développement nerveux, de ses débilités ou de ses retards intellectuels — que l'on peut le plus sûrement prévenir la folie de l'adulte, ou en termes plus savants : que la neurologie infantile offre le meilleur fondement de la prophylaxie mentale.

La neurologie est une partie de la médecine qui étudie et qui cherche à guérir les lésions et les troubles fonctionnels du système nerveux. Chez l'enfant, elle présente l'avantage de mettre sous nos yeux le *développement* de ce système nerveux, de nous montrer se construisant ce qui chez l'adulte ou chez le vieillard se détruit. Et comme le développement mental est

calqué sur le développement nerveux, tout ce que nous pouvons faire de meilleur en prophylaxie pour l'esprit repose sur la neurologie infantile. Que nous enseigne en bref le développement du système nerveux dans l'enfance?

Parents, éducateurs et professeurs, autant que psychologues ou médecins psychiâtres, savent combien est angoissante la question de santé morale, de scolarité et d'orientation professionnelle de ces enfants qui, par suite d'un développement légèrement anormal, sans être des idiots ni de grands arriérés, s'adaptent difficilement à la vie familiale, à la vie scolaire, à la vie sociale, et courent droit — si on ne les soigne — à l'éclosion des pires anomalies mentales. C'est pourquoi il importe tant d'établir de bonne heure, en s'appuyant sur les progrès du système nerveux de l'enfant, la prophylaxie mentale la plus efficace.

Avant que l'être humain atteigne son développement d'adulte, son système nerveux passe par une série d'étapes que l'on peut suivre médicalement, et qu'il faut suivre pour prévoir la route dans laquelle s'engagera chaque individualité. Dès la première enfance, de semaine en semaine, de mois en mois, le système nerveux se modifie, mais il ne le fait pas sans qu'il y ait des avances, des retards, des imprévus pathologiques venant troubler la valeur nerveuse et mentale du jeune être. Le médecin, mis au courant des faits, pourra dire à la famille le pourquoi de cette avance, de ce retard, et quelle est la thérapeutique — ou du moins l'hygiène spéciale et la prophylaxie — qui s'impose. Les principaux de ces faits à connaître sont la dentition, la marche, l'énurésie nocturne, les réflexes nerveux, puis le langage, les gestes, les manifestations d'humeur et de caractère de l'enfant.

Dans une première étape de son développement, l'enfant présente des signes nerveux et musculaires qui dénotent une prépondérance de la moelle épinière sur le cerveau. C'est d'abord chez le nourrisson une attitude de raideur en flexion. Les membres se contractent et retombent comme de petits ressorts quand on les saisit. Quant aux muscles extenseurs, qui un jour permettront la marche, l'absence de leur fonctionnement rappelle la diminution et l'extinction de toute activité chez le vieillard; ils offrent un parallélisme de développement

assez exact avec le développement intellectuel. Le nourrisson possède encore une persévérance d'attitudes toute particulière : il paraît oublier ses membres en l'air, avec une indifférence absolue, tandis qu'un adulte — même entraîné aux sports — ne peut tenir un bras levé plus de sept ou huit minutes sans céder à la fatigue. Il y a là le signe d'une imperméabilité nerveuse entre la moelle épinière et l'encéphale ; on le trouve tardivement encore chez les débiles de la motricité, chez certains retardataires et chez les hystériques, dont les communications nerveuses se font mal à la manière d'un réseau téléphonique imparfaitement établi. Sans parler ici de l'extension ou du redressement des orteils à la moindre excitation, petit signe connu des mères, des nourrices, et aussi des artistes qui ont observé attentivement le nourrisson pour le représenter dans leurs œuvres, il faut signaler aussi les mouvements involontaires bilatéraux et symétriques des jeunes enfants, ce qu'on appelle des « syncinésies » ou mouvements associés. Ce n'est guère qu'après trois ans que l'on sait faire un geste énergique d'une main, une forte pression par exemple, sans que l'autre main ébauche le même geste ; de simples retards de croissance font durer ces syncinésies jusqu'à cinq ans, sept ans ou dix ans, tant que le cerveau n'a pas établi sa droite et sa gauche, n'a pas appris à réfréner la moelle épinière et à guider les mouvements d'un côté en modérant la diffusion des excitations motrices du côté opposé.

L'apparition du langage surtout présente un gros intérêt neurologique, parce qu'il est un « instrument de la pensée » qui s'en sert plus ou moins tôt, plus ou moins bien, suivant le développement même du cerveau. Il ne faut pas évidemment s'en tenir pour le pronostic aux premiers mots, tels que *papa*, *pain*, *attends*, qu'un enfant même inintelligent peut prononcer à huit ou dix mois. Mais les premières phrases personnellement construites par l'enfant, mais l'usage plus ou moins précoce qu'il fait du pronom *je* au lieu de se désigner à la troisième personne, mais la valeur de ces petits mots baroques[1] artificiellement forgés, auxquels l'enfant s'aban-

1. J'ai signalé qu'à l'âge de deux ans, l'une de mes filles appelait ses jambes ses « sasseoirs » parce qu'on lui avait dit plusieurs fois en les lui faisant plier : « Il faut s'asseoir, Sabine ».

donne quand son intelligence ne trouve pas le mot courant : voilà ce qu'il est intéressant de noter au point de vue de sa valeur nerveuse et psychique. Certains enfants d'une intelligence très insuffisante, débiles mentaux, parlent abondamment, sans comprendre ce qu'ils disent; ils parlent comme des perroquets. Ce *psittacisme* est d'assez mauvais augure, si toutefois on le distingue avec soin de cette glossolalie puérile, appelée par quelques-uns le parler iroquois ou le parler chinois, qui est un simple jeu imaginatif chez des enfants intelligents. Mais il existe aussi des enfants qui comprennent, qui entendent et qui ne parlent pas encore à trois ans, à quatre ans : ce ne sont pas des débiles ni des sourds-muets, ce sont des *entendants-muets* qui sortent avec peine du mutisme physiologique du très jeune âge, parce qu'un retard de croissance les rend indifférents au parler humain de leur entourage. Cette démutisation retardée, cette audi-mutité essentiellement passagère, n'est que du retard simple des facultés, à pronostic bénin[1] : cela doit s'arranger, sous l'influence d'une éducation spéciale et d'un traitement.

Nous comprenons aisément tout l'intérêt de ces questions du langage chez l'enfant. Ce n'est pas seulement affaire de pédagogie, c'est affaire de pronostic pour la connaissance totale du sujet, et en particulier pour sa croissance psychique et pour l'hygiène mentale qui lui convient. On a cité le cas de débiles mentaux, incapables de se conduire seuls dans la société, et internés comme tels avec des fous, qui toute leur vie ont été incapables de parler autrement qu'un tout petit enfant disant : Pierre veut ceci... Donnez à Pierre cela... La même incapacité d'affirmer sa personnalité par l'emploi du pronom *je* et *moi* se retrouve à la fois dans le jeune âge et dans certaines formes chroniques d'aliénation mentale. On peut donc affirmer que l'étude de l'adaptation de l'esprit aux règles de la syntaxe, et de l'aptitude à se désigner soi-même autrement qu'à la troisième personne, sert à mesurer la valeur nerveuse et le fond mental de chacun, au double point de vue de la neurologie infantile et de l'œuvre prophylactique tendant à prévenir l'éclosion de la folie.

1. Dr Charles Grimbert, *Le Retard simple, généralisé ou électif, des fonctions nerveuses et mentales de l'enfant*. Paris, 1922.

Si les débiles intellectuels méritent d'être signalés comme les premiers candidats à l'aliénation mentale et à l'internement, ils ne sont pas les seuls. Sans pousser plus loin ici l'étude du développement psychique de l'enfant, de ses facultés d'attention et de mémoire, de son affectivité, de sa volonté, voyons maintenant quelques types d'enfants anormaux qui pour éviter les désordres de la folie ont besoin d'une surveillance et de soins particuliers.

Le débile mental d'abord est-il un aliéné ? Pas toujours. Mais il peut le devenir. Nous devons connaître la psychologie de l'enfant atteint de débilité mentale légère, pour intervenir à temps et empêcher ses réactions antisociales qui lui donneront droit de cité dans la folie.

Au point de vue intellectuel, le débile est incapable de « réfléchir », au sens de : comparer deux idées entre elles. Aussi est-il à remarquer que si, tout jeune, il a pu prononcer de très bonne heure ses premiers mots, au point de paraître précoce, il s'écoule toujours un temps considérable entre ce pur *psittacisme* et ses premières phrases personnellement construites. Ses jeux manquent de coordination et de continuité ; son attention ne se fixe pas, et — comme il est incapable d'abstraire et de généraliser — il ne pose guère de questions comme les autres enfants. Dans la période scolaire : le débile devient un arriéré pédagogique. Sa mémoire peut être bonne, il en impose parfois pour un sujet brillant, par la richesse de ses matériaux emmagasinés : textes appris par cœur, dates d'histoire, réponses dictées et retenues, mais tout cela est purement mnémonique. On peut dire qu'il se rappelle, mais qu'*il ne sait pas*. Dans l'action, ce qui manque le plus au débile, c'est l'initiative et l'inhibition. L'initiative pour trouver du nouveau et sortir d'une difficulté : il ne réussit que dans le déjà-vu et le déjà-appris ; mais il échoue quand il s'agit d'améliorer une partie de jeu, aussi bien que de réussir un travail dont quelques éléments ont été changés. Un débile, sachant allumer du feu avec une allumette et de la paille pourra se trouver incapable de réussir avec un briquet et du papier. Faire face aux situations nouvelles le déroute. Cette pauvreté d'esprit d'invention s'accompagne d'une insuffisance d'inhibition et de retenue : le débile mental parle souvent beaucoup et fort, étale avec éclat ses prétendus mérites,

ses préjugés, ses ressentiments. De là une vanité sans frein, une emphase habituelle, un soin factice de l'écriture, une signature ornée, des circonlocutions toutes faites ; peu de pudeur, et souvent des impulsions verbales violentes. Mais tout cela serait peu si les débiles mentaux n'étaient exposés à dépasser les réactions de jeu et de langage pour aboutir aux réactions antisociales de l'aliénation mentale : par crédulité, par niaiserie, par maladresse, ils peuvent mentir, voler, mettre le feu, faire des fugues, avoir des écarts de conduite — avec un minimum de responsabilité sans doute — mais un immense danger pour eux-mêmes et pour les autres. Pour éviter que ces débiles mentaux n'en arrivent à agir comme des fous, il faut les dépister, les reconnaître d'abord, et distinguer, dès le jeune âge, dès la période scolaire, l'arriération intellectuelle de certains troubles qui ne sont pas de la débilité psychique. Parmi ces troubles, je me suis appliqué à isoler en pathologie le *Retard simple* des fonctions nerveuses et mentales, anomalie légère, à pronostic bénin, plutôt que désordre profond et durable du système nerveux. Le diagnostic doit être posé précocement pour prendre toute sa valeur en prophylaxie mentale. Sur quoi le basons-nous? Sur la notion et la constatation de progrès : l'arriéré ne fait que d'apparents progrès, de faux progrès de dressage, familialement surestimés, socialement et professionnellement stériles ; dans le Retard simple, il y a progrès, sous des apparences trompeuses de lenteur idéative, progrès de compréhension, progrès d'initiative au jeu et dans les études, progrès des appareils sensoriels quand ceux-ci sont atteints ; on peut affirmer que ce retard simple, diagnostiqué et soigné à temps, ne tourne jamais à l'aliénation mentale.

A côté des insuffisances psychiques de l'enfance, par arriération intellectuelle ou par retard du développement, il existe des anomalies de croissance qui exposent plus ou moins gravement à la folie. Nous ne pouvons ici qu'en effleurer quelques types cliniques.

L'*hystérie* n'a pas toujours été bien comprise du public ni même des médecins. Nous savons tous l'aventure devenue historique maintenant du professeur Charcot, qui à la Salpêtrière inventa et cultiva cette maladie. Elle a peut-être été plus mal comprise encore chez l'enfant, qui à l'état normal

possède en raccourci la mentalité hystérique. Quand elle apparaît dans le très jeune âge, l'hystérie se présente d'abord comme du retard simple de développement, avec des défauts d'harmonie : éveil intellectuel précoce, par exemple, accompagnant une apparition tardive des premières dents et de la marche. Mais ce qui nous intéresse surtout ici, c'est l'*état mental* de l'hystérique, fait de suggestibilité, de crédulité extrême, et d'une émotivité particulière, qui dans bien des cas semble une préface de la folie, une sorte d'avant-psychose. L'hystérique par-dessus tout est entraîné au gré de son imagination, de telle manière que le professeur Dupré y voyant essentiellement une maladie de l'Imagination, proposa le nom pittoresque de « mythomanie », ou manie du mythe, de la fabulation et du mensonge. L'enfant hystérique ment sans intérêt personnel et sans profit souvent, pour le plaisir, pour l'art... Son témoignage est des plus dangereux, et ses dénonciations calomnieuses peuvent causer les pires ravages à l'école ou en justice, principalement quand il s'agit des bonnes mœurs. Les propres actions de l'hystérique sont parfois si emportées qu'on se trouve avec elles aux limites mêmes de la délinquance et de la folie : ce sont des fugues, des vols, et jusqu'à des tentatives criminelles ; plus souvent, de vrais délires d'imagination, productions morbides de l'esprit, qui deviennent de l'aliénation mentale et peuvent nécessiter l'internement. J'ai signalé le cas de cette enfant hystérique, une fillette qui n'était ni une débile intellectuelle ni une perverse instinctive, et qui un jour mit le feu au berceau de son petit frère simplement pour alimenter d'un fait-divers la conversation familiale qu'elle jugeait trop pauvre et monotone. On reconnaîtra que nous sommes ici sur la voie même de la folie.

Nous y sommes plus nettement engagés encore avec certaines réactions funestes de l'enfant *pervers instinctif*, qui ne trouve son plaisir qu'à faire mal et à nuire. Les cas paraissent rares heureusement, mais ils existent, de ces tristes sujets, sans affectivité familiale ni sociale, qui n'aiment que taquiner hypocritement, nuire, blesser, torturer. C'est une véritable « folie morale », a-t-on dit justement, mais folie lucide, accompagnée souvent d'une vive intelligence et d'une habileté consommée dans le mal. Deux signes constants sont à signaler chez les

pervers : l'intelligence et la méchanceté associées. Les parents le disent : « Il a un esprit fou pour mal faire ». Les réactions antisociales du pervers instinctif sont accomplies isolément ou à plusieurs, car il sait remarquablement entraîner les autres — souvent moins intelligents que lui — à mentir, à voler, à détruire, à fuir du domicile ou des internats qui les ont reçus. Il y a des degrés dans l'acuité de la psychose perverse ; c'est en utilisant avant tout les renseignements sur l'hérédité psychologique, ordinairement similaire, et les témoignages sur les réactions antisociales parfois très précoces de l'enfant pervers que nous pouvons le mieux intervevenir à temps pour l'orienter en dehors des avenues de la folie.

Certains enfants méfiants et interprétateurs, dits *paranoïaques*, sont à surveiller de près à cause de leur tendance constitutionnelle à l'aliénation mentale. Ce sont de jeunes délirants, à la phase de la pré-psychose qui dès la période scolaire se surestiment, souffrent amèrement des récompenses et des succès d'autrui, ne discernent partout que préférences et partialités pour les autres, hostilité vis-à-vis d'eux-mêmes. Si on ne les retient pas sur cette pente, c'est un jour le vrai délire de persécution, la folie. J'ai, à propos d'un livre récent (cf. *Etudes*, 20 novembre 1926, p. 470), résumé la psychologie et les règles d'hygiène mentale de ces esprits faux. Les petits paranoïaques sont très contagieux ; persuadant leurs parents du bien fondé de leurs soupçons sur les conversations entendues, les jeux de physionomie et les manœuvres qui à leur sens en disent long contre eux, ils sont cause d'une véritable contagion mentale, et ainsi la méfiance d'un seul devient une pyschose interprétative familiale, une folie collective, fertile en revendications, en procès, en désordre social.

L'*émotivité constitutionnelle* exagérée chez l'enfant peut conduire aussi à des réactions funestes et dangereuses qui sont le propre de l'aliéné. L'enfant qui possède normalement les signes physiques et psychiques de l'émotivité : peurs, tremblements, rougeurs et pâleurs, impressionnabilité, spasmes, maladresses et impulsions émotives, peut voir cette émotivité s'exaspérer, se compliquer à l'âge de la puberté de troubles anxieux, et l'anxiété par les gestes qu'elle provoque est déjà

bien proche des états psychosiques. Le sujet hyperémotif, si l'on n'y prend garde à temps, devient un insuffisant scolaire, un insuffisant social, un insuffisant professionnel ; privé des soins d'une prophylaxie mentale qui s'impose[1], il entre de plain-pied dans la psychonévrose émotive.

En dehors des crises nerveuses qui impressionnent le plus leur entourage, les *épileptiques* sont toujours, ne l'oublions pas, des malades permanents et surtout des psychopathes, candidats à la folie. La nature des premières convulsions de l'enfance, certains malaises, une turbulence particulière, peuvent mettre sur la piste de l'épilepsie et contribuer par des soins précoces à prévenir une évolution démentielle fâcheuse. Sans nous arrêter plus longuement ici à leurs difficiles problèmes de neurologie infantile, il faut signaler encore deux types d'anormaux ou de « subnormaux » dont j'ai résumé déjà comme il suit[2] les manifestations psychologiques :

Les *intermittents* sont des enfants qui ont des variations d'humeur par contraste, des hauts et des bas rappelant les accès de dépression mélancolique et d'excitation maniaque de certains aliénés. De même que ces malades réalisent parfois le cycle morbide qui permet de faire le diagnostic global de « folie maniaco-dépressive », les enfants présentent souvent les alternatives de la cyclothymie. Mais il ne faut pas confondre en un genre unique tous les états intermittents.

Quelques enfants peuvent, très jeunes, faire leurs premières crises de psychose périodique, mélancolie ou manie. C'est de l'aliénation mentale infantile, heureusement assez rare, confirmée d'ordinaire par les antécédents psychopathiques des parents.

Beaucoup plus souvent, la cause des alternatives de l'humeur chez l'enfant réside dans une maladie générale ou une fatigue venant exciter ou abattre le cerveau et tout ce qui en dépend dans l'équilibre psychique. Combien avons-nous vu de ces petits excités que leurs parents nous présentaient

1. Lire à ce propos les excellents conseils de MM. Henri Bouyer et Martin-Sisteron dans leur ouvrage *L'Hygiène mentale et nerveuse individuelle*, Maloine, 1926.

2. Dr Charles Grimbert, *Développement psychique de l'enfant et influence de l'éducation*. « Revue de Philosophie », sept.-oct. 1924.

comme « nerveux », c'est-à-dire instables, remuants, inattentifs, et chez lesquels nous trouvions l'influence nocive de la toxine tuberculeuse ou d'une intoxication digestive, un foie fonctionnant mal. Le même poison peut produire des effets contraires sur le psychisme, comme les excitants, alcool, opium, chloroforme, donnent l'ivresse ou endorment selon la dose. Beaucoup de ces petits « nerveux » font des poussées de tuberculose ganglionnaire ou de l'insuffisance hépatique ; il faut les soigner avant de les punir, par souci même de leur éducation. Depuis quelques années, l'encéphalite léthargique apporte sa contribution à la pathologie mentale de l'enfant : au-dessous de l'âge de sept ans, le système nerveux qui n'est point fini subit des lésions dont les effets ressemblent à ceux de l'arriération psychique et de l'idiotie ; mais, après dix, douze et quinze ans, cette terrible maladie entraîne plus souvent après elle des troubles de l'humeur et du caractère qui se traduisent par de l'instabilité, de l'agitation, de la violence, de la malignité. Turbulence dans la famille et dans le milieu scolaire, délits dans l'ordre social : voilà les tristes séquelles post-encéphalitiques dont l'observation apporte au psychologue un précieux enseignement sur la genèse et les variations du caractère...

Les *neurasthéniques* ont des troubles de l'humeur pénibles pour eux-mêmes et pour leur entourage : on en parle assez pour que tout le monde le sache. Mais ces malades sont-ils nombreux ? Souvent on confond avec les neurasthéniques d'âge mûr des mélancoliques, refusant de s'alimenter et désireux de mourir, des hypocondriaques ayant peur de toutes les maladies et repliés sur eux-mêmes, des psychasthéniques dépourvus de tout symptôme organique. Les vrais neurasthéniques sont assez rares, principalement dans l'enfance qui possède les ressources d'une vitalité encore fraîche pour mieux résister à cette « névrose d'épuisement ». Cependant des enfants neurasthéniques existent, dont l'humeur est fortement troublée dans le sens d'une hypotension nerveuse et d'une atonie psychique généralisée. C'est une sorte d'abaissement du potentiel nerveux et un ralentissement des opérations mentales, avec souci croissant de l'effort, préoccupations hypocondriaques, émotivité morbide, découragement et spleen, parfois jusqu'au désir de la mort.

Que ferons-nous en face de tous ces troubles menaçants pour *prévenir* l'éclosion de pires désordres avant l'âge mûr ? Il n'existe pas de panacée assez simple dans sa formule et assez universelle dans ses effets pour enrayer infailliblement de graves psychoses chez les prédisposés. Ce qu'il faut principalement dès l'enfance, c'est une association harmonieuse de saine éducation bien appropriée à chaque cas et d'une surveillance médicale particulière.

Il existe, soulignons-le encore ici en terminant, une prophylaxie de la folie, au même titre qu'une prophylaxie de la tuberculose, préoccupation nouvelle de médecine préventive qui s'est fortement accusée depuis la création de la Ligue d'hygiène mentale et la fondation de services hospitaliers ouverts pour la cure des troubles psychonévropathiques. C'est là tout un service médical nouveau, service de consultations neurologiques pour les passants, service d'hôpital dégagé des formalités de l'internement, service de visiteuses à domicile. Ce triple service est devenu très utile, indispensable même, pour dépister de bonne heure les prédispositions psychopathiques et recevoir, en plus des adultes déjà atteints, les enfants simplement suspects d'anomalies psychiques.

Il faut que les familles, que les directeurs de pensionnats et d'écoles, viennent en aide au psychiâtre, comprenant l'utilité de ces consultations spéciales qui permettent de suivre dès les premières années le développement neurologique de l'enfant, ébauche de son développement psychique, avec les troubles de son caractère et toutes ses tendances morbides. Des soins préventifs peuvent et doivent réaliser une économie considérable pour la famille et pour la société, évitant ainsi à l'une et à l'autre les lourdes charges de plus gros troubles mentaux à soigner ultérieurement. C'est à l'âge où les énergies vitales sont encore toutes fraîches, chez l'enfant dont le système nerveux est en pleine croissance, que des soins précoces, judicieusement appliqués à la demande des parents et des éducateurs, pourront préparer un meilleur avenir, en diminuant les risques écrasants de l'aliénation mentale chez les adultes.

Dr Charles GRIMBERT.

Paris.

ÉVOLUTION PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANCE A L'ADOLESCENCE

La pédagogie est avant tout une science pratique qui n'a d'intérêt qu'en vue de ses applications; elle a besoin d'une part de théorie pour s'élever au-dessus d'un pur et simple empirisme, mais elle ne présente aucune fin abstraite en dehors des réalisations auxquelles elle conduit. On peut étudier l'anatomie sans penser à la chirurgie, ou la physique sans s'occuper d'applications industrielles : on n'étudie la pédagogie qu'en pensant à l'enfant. Et non l'enfant en général, l'enfant objet d'observation, mais l'enfant déterminé de qui et en qui l'on devra obtenir les résultats concrets qu'on cherche.

Aussi n'avons-nous pas dessein d'exposer une théorie universelle et abstraite ; pas davantage de proposer des méthodes neuves — ou soi-disant telles : car en pédagogie surtout il est étonnant de voir combien les « méthodes neuves » ont souvent pour plus clair mérite d'en ressusciter de plus vieilles [1] — mais seulement de retrouver le bien fondé et les raisons profondes de ce qui se pratique en fait depuis longtemps.

Travail loin d'être inutile d'ailleurs, car l'éducateur digne de sa tâche ne doit pas se borner à pratiquer les préceptes et à observer des rubriques, mais il doit pénétrer l'esprit des méthodes qu'il applique. De la sorte il saura leur faire porter leur fruit, et au besoin s'affranchir de leur *lettre* quand, par suite de circonstances anormales, les moyens ordinaires se trouveront

1. La « Méthode directe » par exemple, si hautement préconisée de nos jours pour l'étude des langues vivantes, ne reprend-elle pas au fond le principe appliqué au latin par les Jésuites dans leur *Ratio studiorum* et tant combattu par Port-Royal ?

insuffisants, ou même contraires à l'*esprit* qui les avait fait adopter.

Nous nous contenterons ici de faire ressortir la différence des procédés propres à former l'enfant dans les deux périodes, de transition si délicate, et cependant les plus tranchées peut-être de sa formation, nous voulons dire de l'enfance proprement dite à l'adolescence.

I

La séparation des enfants d'après leur âge est l'usage très généralement répandu de nos jours dans les établissements d'éducation dépassant un certain chiffre d'élèves. Outre sa nécessité disciplinaire et les avantages qu'en retire la moralité, la mesure présente surtout un sens psychologique. Il y a entre le tempérament de l'enfant et celui de l'adolescent autre chose qu'une différence de degré, il y a comme un changement dans les proportions. Certaines tendances, qui, développées plus tôt que les autres, occupent le premier plan dans la mentalité enfantine, seront rattrapées et distancées à la période suivante, pour ne reprendre leur rang vrai et définitif que chez l'adulte. Aussi la façon d'utiliser les ressources d'un même enfant varie-t-elle suivant son âge jusqu'à demander des manières d'agir en apparence tout opposées.

C'est que l'idéal à poursuivre dans l'éducation a beau être quelque chose de très déterminé : *la formation de l'Homme et du Chrétien*, le chemin qui y mène est loin d'être une ligne droite. Il ne s'agit pas d'amener un enfant de n'importe quel âge à pratiquer d'ores et déjà, avec seulement une perfection moindre et proportionnée au nombre de ses années, les vertus qu'on veut lui voir lorsqu'il sera devenu adulte. Ce n'est pas une statue qu'on dégrossit d'abord, qu'on sculpte de plus en plus finement et à qui l'on donne enfin le dernier poli, se rapprochant ainsi petit à petit, mais d'une façon continue, de l'idéal qu'on se propose ; non : c'est un vivant qui suit les lois d'évolution des vivants. Des forces s'accumulent en lui qui ne produisent rien encore et parfois déconcertent par leur exercice dans une direction inattendue ; on le dirait à certains moments en régression sur le stade précédent. Mais il faut savoir ne pas s'en émouvoir à tort, ne rien brusquer,

et surtout ne pas aller au nom d'un idéal même excellent, et qui devra être obtenu en fin de compte, empêcher l'enfant d'y tendre suivant sa loi pour l'y conduire à notre manière avec plus de peines et moins d'efficacité. Savoir où l'on va, et tout coordonner au but poursuivi est une chose nécessaire, mais il ne faut pas croire cela suffisant : il est relativement aisé de déterminer d'avance quelles sont les qualités et les tendances utiles à un adulte, mais on ne peut se proposer de les cultiver toutes et à la fois chez l'enfant de n'importe quel âge. Il en est ici comme d'un itinéraire en pays accidenté : la direction du but à atteindre ne peut nous renseigner si le plus court et le meilleur chemin n'est pas celui qui commence par un détour qui semble nous éloigner du but.

Ainsi par exemple la maîtrise parfaite des facultés sensibles est une importante qualité dans l'homme, mais il est un âge où il ne faut pas trop en urger l'exigence sous peine d'étouffer les émotions fécondes, de brider la richesse d'imagination et de rabattre les généreux enthousiasmes. — L'inconstance est un défaut, mais il ne convient pas d'exiger d'un être qui s'essaie et tâtonne pour trouver sa voie, la fermeté et l'esprit de suite d'un adulte qui doit l'avoir déjà trouvée et s'y tenir.

C'est dans ce sens, mais non dans celui d'une indulgence imprudente, qu'on peut interpréter l'aphorisme : « Il faut que jeunesse se passe ». Car il ne s'agit pas non plus (ç'a été la plus grosse peut-être des erreurs pédagogiques de Rousseau) de tolérer les fautes en attendant que se résorbe d'elle-même la tendance qui y a conduit. Si un enfant montre un caractère vif et remuant, il est fort possible que cela lui passe avec l'âge et qu'il ne garde pas adulte le même tempérament. Mais est-ce une raison de le laisser faire? Et ne vaut-il pas beaucoup mieux pour la formation de sa volonté saisir cette occasion de l'inciter à se vaincre? Il est exact que ces marques d'un naturel ardent sont un indice de vitalité et décèlent des ressources; il ne s'ensuit pas que le mieux pour l'enfant soit de se laisser aller à ses tendances. On pourrait s'inquiéter de ne lui voir aucun effort à faire pour demeurer toujours paisible, obéissant, bon camarade : il est encore moins bon qu'ayant à faire cet effort il ne le fasse pas.

Ainsi pas de naturalisme, il ne s'agit pas d'applaudir à toutes

les « tendances de son âge » que manifeste un enfant; celui-ci ne nous est pas confié pour que nous nous reposions tranquillement sur la nature du soin de parfaire son ouvrage. Mais cela précisément pose le problème : quelles sont ces tendances à encourager, quelles sont celles à combattre? Nous avons vu que la connaissance même très claire de l'idéal à réaliser ne suffira pas à nous guider, et d'autre part il ne faut pas se contenter de laisser faire. Qu'est-ce qui va nous indiquer la direction?

Pour la connaître il faut nous rendre compte du but immédiat que doit *hic et nunc* atteindre l'enfant, de la tendance dominante de son âge, des ressources qu'il présente, et de leur utilisation possible.

Pour cela il faut dégager la caractéristique générale de chaque âge et lui rattacher s'il se peut les traits d'observation qu'elle servira ainsi à expliquer; de la sorte nous pourrons acquérir, avec les corrections successives qu'y apportera l'expérience, une connaissance raisonnée de ce qu'il importe de favoriser ou de neutraliser dans les enfants qui nous seront confiés. Il nous restera toujours à faire sur place, la mise au point qui tiendra compte du tempérament individuel de l'enfant, mais ce sera déjà quelque chose que de s'être fait une idée générale de l'allure d'ensemble qu'aura, suivant son âge, une classe ou une division.

Les deux périodes dont nous nous occuperons seules parce qu'elles correspondent à la durée de la vie au collège, n'ont pas toujours été distinguées l'une de l'autre avec beaucoup de précision, et il n'est d'ailleurs pas facile de le faire. Les termes mêmes qui désignent les différents stades de l'évolution pendant cette phase de la vie sont d'une application très élastique : les expressions « petit enfant, enfant, jeune garçon, adolescent, jeune homme » n'ont pas un emploi strictement limité, pas plus que les vocables latins, *pueritia*, *adulescentia*, *juventus;* aussi, sans nous arrêter à discuter les mots et à donner *a priori* un système rationnel de division, prenons les faits tels que nous les livre l'usage, fondé sur les observations de ceux qui nous ont précédés, et voyons comment cet usage se justifie.

Dans les collèges de France ayant un nombre moyen

d'enfants et de maîtres, on compte en général, outre le cours préparatoire, trois divisions. Ce chiffre n'est pas arbitraire, il ne vise même pas, au moins comme but unique, à donner à chaque surveillant le nombre approximatif d'enfants que l'activité normale d'un homme peut conduire à la fois. Cette répartition a pour principe de cantonner aux deux extrémités de la vie scolaire les deux types nettement tranchés : les enfants et les adolescents; et, pour ménager la transition délicate entre les deux, d'isoler ceux qui arrivent aux environs de l'âge normal de la transformation.

De là vient le rôle si particulièrement délicat des surveillants de divisions de Moyens. Ils ont entre les mains des élèves encore enfants, d'autres déjà adolescents, et entre le début et la fin de l'année scolaire ils verront la plupart de ceux du premier groupe passer au second, mais chacun à son heure, les uns se transformant peu à peu et par modifications insensibles, d'autres brusquement et comme par crise, plus souvent encore avec saccades et capricieux retours en arrière. Là donc surtout il importe de bien discerner en quoi consiste le changement foncier dont on ne perçoit que les indices, afin de nuancer le plus heureusement possible ses façons d'agir, car il faudra sans cesse les réajuster à des caractères en pleine transformation.

II

L'enfant entre sept et treize ans peut d'une façon schématique être caractérisé par sa tendance dominante, la tendance à la motricité, le besoin qu'il a d'agir sur le monde extérieur et de traduire en actes matériels, les nouvelles acquisitions de son intelligence.

A cet âge c'est un concret qui ne se soucie pas des formules, et demande plutôt à voir et à toucher les objets dont on lui parle. Pour cette raison il est difficile de l'intéresser aux connaissances abstraites, mais il acquiert facilement les données sensibles. L'arithmétique sera en général peu aimée des enfants, à moins que ce ne soit comme une occasion d'exhiber une aptitude à calculer vite et juste. Au contraire ils goûteront facilement toutes les branches des sciences où il y a à regarder et

à manipuler. C'est la raison du succès des leçons de choses.

Si pendant toute la vie on a avantage à rester près de la réalité et à se rendre compte par de fréquents contrôles si elle correspond à l'idée qu'on a commencé de s'en faire, c'est à cet âge surtout qu'il convient de satisfaire le désir naturel qu'en manifeste l'enfant. Il n'est pas indifférent en effet que celui-ci se forme au début des images exactes ou bien fausses. Qu'on lui fournisse une donnée réelle et on lui évitera d'aller se forger des imaginations absurdes.

Croit-on qué le petit Trott de Lichtenberger puisse s'intéresser à l'histoire d'une façon bien intelligente d'après les représentations qu'il s'ébauche des personnages dont on lui parle? En l'absence de représentations appropriées, il associe et accroche comme il peut les noms des personnages aux phantasmes que lui fournit sa petite expérience; et c'est ainsi que, pour lui, César se présente sous les traits du gros cocher, et saint Louis sous ceux du clergyman qu'il est habitué à rencontrer en promenade. Il sera difficile que ce qu'il en apprend ne lui paraisse un peu incohérent et fantastique!

*
* *

Très-visuel, l'enfant est cependant fort peu artiste; il aime beaucoup regarder les images, mais ce n'est pas un plaisir esthétique qu'il y cherche. Il s'intéresse en somme aux idées et imaginations qu'éveille en lui le dessin contemplé, non à la manière dont elles ressortent de son exécution : un sujet dramatique, des attitudes mouvementées, un décor pittoresque, c'est à peu près tout ce qu'il sait encore y voir. Qu'on le fasse parler sur les images qu'il a sous les yeux, il n'exprimera de lui-même guère autre chose.

L'éducation du goût, qui a tant de part dans nos appréciations, ne saurait avancer au delà d'une certaine limite l'âge auquel le point de vue artistique proprement dit éveillera de l'intérêt pour lui-même. Les expériences de Dehning et les conclusions de Meumann que cite à ce sujet M[me] Grzegorzevska, montrent que si l'appréciation esthétique apparaît vers dix ans, celle qui vise l'ensemble d'une œuvre d'art ne se révèle que vers treize. C'est aussi vers cet âge seulement que le

goût manifestera quelque sûreté dans le discernement de l'œuvre de valeur; en attendant, il faut habituer les yeux de l'enfant à ne fréquenter que de belles œuvres, et remettre au stade suivant l'enseignement des principes de l'esthétique.

En revanche, pour ce qui est de l'exécution, nous retrouvons les dispositions à l'activité extérieure signalées plus haut, et l'enfant est alors très apte à recevoir les premières leçons simples de l'enseignement du dessin. Qu'il doive ensuite manifester ou non du goût artistique, il ne lui sera jamais inutile de savoir au moins exécuter convenablement un croquis simple, et plus tard, même avec plus de goût, il aurait moins de facilité à acquérir l'habileté manuelle qu'il y faut.

*
* *

Surtout vers la fin de la période étudiée, à l'approche des douze et treize ans, l'enfant fait à peu près ce qu'il veut de ses membres; aussi n'est-ce pas seulement le dessin mais encore l'instrument de musique, les sports exigeant hardiesse et souplesse, qu'il convient de ne pas remettre à plus tard. On remarque chez les jeunes escrimeurs, les jeunes nageurs et les jeunes cavaliers, une supériorité assez générale en faveur de ceux qui ont commencé dès l'enfance, sur des concurrents plus âgés, mais ne comptant à peu près que le même nombre de leçons pour les avoir commencées plus tard.

Il y a d'autant moins d'inconvénient à conseiller aux parents de s'y prendre de bonne heure pour ces choses que l'enfant passe alors par une période assez justement qualifiée de « maturité enfantine », où l'équilibre et la maîtrise de ses forces l'immunisent contre le danger. De la onzième à la treizième année se place une période de croissance plus ralentie[1], qui laisse

1. Voici un tableau d'accroissement de la taille chez les garçons. Les chiffres n'indiquent pas l'accroissement *en valeur absolue*, mais l'accroissement *relatif à la taille de l'année précédente*

De la 10e année	à la 11e.........	3,8 %
— 11e	— 12e.........	3,3 %
— 12e	— 13e.........	3,4 %
— 13e	— 14e.........	3,8 %
— 14e	— 15e.........	4,3 %
— 15e	— 16e.........	4,8 %

(STANLEY HALL, *Adolescence*, t. I, p. 7.)

s'établir l'harmonie et la proportion entre les différentes activités physiques et les habitudes motrices qui doivent les mettre en œuvre. La croissance rapide de l'âge suivant explique, au moins pour une part, la gaucherie bien connue de l'adolescent; c'est qu'à mesure que ses proportions changent, le système de réflexes et d'habitudes musculaires qu'il a contractées ne se trouve plus convenir, il lui faut les réajuster. Il a plus de force absolue, mais il en mesure mal l'emploi. Pour la raison inverse on trouve chez l'enfant une sécurité et une précision de geste beaucoup plus grande et plus constante. De là vient que les dangers non seulement ne lui paraissent pas très effrayants, mais sont réellement moindres pour lui qu'il ne nous semble à nous, et il n'a qu'à moitié tort de rire des terreurs où ses exploits de grimpeur et d'équilibriste plongent ses sœurs et ses parents.

Si l'enseignement des sports est prudemment donné, les risques sont faibles; et on compte moins d'accidents et de moins graves, survenus au cours des jeux et des leçons de gymnastique, dans les petites divisions que dans les grandes.

*
* *

Il y a une autre forme de la motricité propre à cet âge que l'éducateur aura toujours quelque peine à réfréner : l'enfant est naturellement porté à exprimer sur-le-champ toute pensée qui lui traverse l'esprit, d'où propension au bavardage. Évidemment l'ordre doit être maintenu, et l'enfant gagnera à exercer sa volonté dans la répression de cette tendance naturelle, mais en elle-même, la tendance est susceptible d'une bonne utilisation par l'éducateur. En effet, à la différence de l'adolescent, l'enfant ne réserve pas cette facilité de rapports pour les camarades de son âge, il se trouve à l'aise avec les grandes personnes et subit facilement leur ascendant, si elles ont à ses yeux le genre de prestige dont il fait cas. Aussi causer avec ses maîtres peut-il être pour lui très formateur, on peut lui enseigner sans peine une foule de choses, il est content de les apprendre d'eux surtout les connaissances pratiques dont l'acquisition l'enrichit d'un nouveau pouvoir sur le monde extérieur. C'est l'âge où l'on passe ses vacances en compagnie d'un garde

ou au besoin d'un braconnier à apprendre de lui tous les secrets de l'affût ou du colletage, l'âge par excellence où le Scout se forme à être débrouillard. D'une façon toute semblable, le maître peut se rendre utile à ses élèves en sachant condescendre à s'occuper de ce qui les intéresse, de leurs passe-temps et de leurs distractions. C'est là, outre le service qu'ils rendent à la discipline, l'utilisation qu'un surveillant saura tirer de la conduite des jeux, des promenades et des congés.

Il faut bien se rendre compte en effet que le jeu tient une place considérable dans la vie de l'enfant non seulement comme temps mais comme importance éducative. Claparède comparant les théories émises sur le problème : « Pourquoi l'enfant joue-t-il ? » se range à celle de Groos. L'enfant ne joue pas seulement par *délassement* : on le voit jouer dès le matin, avant toute fatigue; il ne joue pas seulement pour dépenser un *supplément d'activité* : on le voit jouer malgré la fatigue et jusqu'à en tomber de lassitude. Il joue surtout par manière d'*exercice pour ses activités futures*. Sans que sa raison ait conscience de la fin poursuivie, il choisit d'instinct des jeux qui perfectionnent ses sens, sa vigueur et son agilité, qui exercent sa mémoire, sa réflexion et surtout son imagination[1].

S'intéresser à leurs jeux n'est donc pas une habile politique, un moyen seulement de conquérir leurs bonnes grâces ou de les affectionner à leur école. C'est toute une partie de leur développement que le jeu accomplit, et il ne faut pas oublier que, pour l'enfant, jouer est non pas la rançon du travail éducatif, mais une part du travail éducatif lui-même. C'est d'ailleurs à partir de cette activité de jeu dont l'enfant surabonde qu'on peut, sur le même modèle, lui faire apprendre avec facilité quantité de choses sérieuses et utiles à sa formation intellectuelle. Mais ici les professeurs de basses classes ont poussé assez loin les applications et les varient avec assez d'ingéniosité et d'initiative pour qu'il soit inutile d'insister.

*
* *

Enfin ajoutons que, du point de vue de la discipline générale d'un collège, la petite division est dans un sens la plus impor-

1. CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant*, p. 161 sq.

tante. C'est l'âge où les habitudes bonnes ou mauvaises se contractent avec une facilité extrême. L'enfant est alors dans une période d'imitation par l'extérieur : dans les jeux où il prend un rôle d'adulte, il copie le détail avec une inconsciente servilité et sans se demander à quoi bon. Joue-t-il, par exemple à la chasse ou à la guerre, il s'encombrera de tout un attirail qui ne lui sert en rien à gagner la partie suivant les règles du jeu, qui peut-être même embarrasse sa course, mais qui lui donne à son avis, plus de ressemblance à un soldat ou à un chasseur. De la même façon il accepte sans presque raisonner les usages qu'on lui impose. « C'est toujours comme cela qu'on fait », est une raison suffisante à ses yeux. Dans sa fierté d'être un collégien, le petit nouveau tient à honneur de porter l'uniforme contre lequel il maugréera peut-être plus tard, de marcher en rangs avec les autres, etc. La raison qui lui suffit, c'est qu'on fait ainsi autour de lui, et il ne demande pas à rien changer. Il est encore trop neuf à la vie pour avoir des objections contre telle ou telle façon d'agir. Aussi les mille détails de tenue, d'ordre, de bonnes manières qu'on lui inculque alors ne le surchargent que si vraiment on les multiplie sans mesure; il y manquera souvent sans doute, mais par étourderie surtout, et non tant par esprit d'indépendance; aussi doit-on les exiger avec patience mais avec beaucoup d'exactitude et de continuité. Il n'est pas de petite chose qui n'ait alors son importance du fait qu'on ne trouvera jamais si bonne occasion de lui faire contracter à peu de frais une bonne habitude. Et s'il est vrai que de bonnes habitudes ne suffisent pas à constituer ce qu'on appelle *un caractère*, encore vaut-il mieux que ce dernier s'exerce à améliorer des habitudes déjà bonnes qu'à lutter pour en détruire de mauvaises.

Il faut donc suivre le conseil que déjà donnait Aristote de former les habitudes avant la raison. Cela rendra service aux surveillants des grands qui ont autre chose à faire que de réclamer sans cesse le silence d'action à l'étude, l'exactitude au signal donné, le salut aux maîtres qu'on rencontre, ou les cent autres riens qui font partie de la bonne discipline d'une maison et jouent ainsi un rôle indirect mais très réel dans la formation qu'on y donne. Il faut que les élèves aient été dès le début si bien assouplis à ces petites choses qu'ils les observent

d'eux-mêmes en vertu de l'habitude. Même alors les surveillants auront bien assez à faire de prendre soin que ces habitudes se conservent, car la tendance au relâchement est toujours là ; mais du moins le principal de leur activité pourra se consacrer à autre chose qu'à faire régner l'ordre matériel dans leur division.

III

C'est qu'avec l'adolescent il s'agit de bien autres affaires. Il entre dans une période étrangement différente de la précédente. Le contraste est si net que nombre d'auteurs traitant ce sujet ont cru qu'il fallait, pour l'expliquer, le rattacher tout entier à l'apparition d'un « fait nouveau » et ils ont pensé trouver celui-ci dans l'arrivée de l'enfant à l'âge de puberté.

L'influence de ce fait est considérable; d'autre part il y a une exagération à vouloir tout expliquer par lui comme certaine école tend à le faire.

Influence considérable, on pourrait le deviner d'avance : physiologiquement, moralement, socialement, la puberté consacre, ou plutôt constitue un véritable changement de catégorie. Sans doute, du point de vue de la conservation de l'espèce ne mérite le nom d'adulte que l'individu parvenu à l'âge nubile; cependant la présence seule de la fonction nouvelle suffit à classer l'adolescent complètement à part de l'enfant.

C'est naturellement au point de vue moral, que la pédagogie chrétienne a d'abord à envisager l'âge de la puberté. Ce n'est pas seulement un domaine nouveau qui s'ouvre à la vie morale de l'enfant, mais c'est le moment où celui-ci entre décidément dans la lutte quotidienne pour l'état de grâce. Si depuis l'âge de raison, il est capable d'engager gravement sa responsabilité, l'occasion a pu, jusqu'à la puberté, lui en faire à peu près totalement défaut. Maintenant, il est inévitable qu'elle se présente, et fréquemment. Ce n'est pas que, trop souvent, et même parfois dans les milieux les plus préservés, les mauvaises habitudes n'aient pu être contractées d'étrangement bonne heure (et plût au ciel que les parents fussent sur ce point mieux avertis et plus vigilants, car le mal s'enracine d'autant plus aisément qu'il est plus insoupçonné). Mais à partir de

douze ans chez les garçons — donc aux approches de la puberté — c'est une crise générale de tentation assaillant même ceux qui jusque-là en avaient été entièrement garantis, et qui chez les autres redouble d'intensité.

Sur la généralité de la tentation et le nombre de ceux qui y cèdent, beaucoup d'auteurs se montrent très pessimistes : à les en croire la chute serait à peu près infaillible, au moins momentanément. Stanley Hall cite à ce sujet des avis on ne peut plus sévères et catégoriques, sans marquer bien nettement qu'il les trouve exagérés. Nous savons que la formation chrétienne se prouve là surtout efficace, comme frein et comme soutien moral et que les enfants qui l'ont reçue montrent à l'observateur impartial une capacité supérieure de résistance à ces tentations[1]. D'ailleurs même sans tenir compte de l'efficacité de la grâce, on comprend que la croyance religieuse à un Dieu qui commande souverainement, qui voit tout et qui juge, soit la sauvegarde de toutes la plus directe contre des fautes essentiellement secrètes. Néanmoins à l'éducateur il reste encore à aider l'action intérieure de la Religion, par sa propre vigilance. Sans rien de soupçonneux ou de prude, celle-ci doit écarter soigneusement d'un âge si fragile les occasions de nature à attirer une attention déjà trop en éveil, du côté où le péril est si grand. Car un des résultats de la puberté est en effet d'exciter le travail de l'imagination chez l'enfant qui, à l'occasion des phénomènes nouveaux qu'il éprouve, se pose quantité de questions. Celui même qui reste entièrement pur s'en pose, mais à plus forte raison celui qui commet des fautes, et qui en soupçonne, d'une façon vague, le sens et la portée. Si pour le premier la question de prendre les devants par une initiation préventive reste l'objet d'une grave controverse, pour l'autre, il faut certainement accompagner l'éveil de sa curiosité par une instruction personnelle correspondante, dont la charge incombe aux parents avant tout autre. L'idéal pour celle-ci serait d'être progressive, et par suite l'initiation répartie en plusieurs fois. La difficulté très grande vient de ce qu'on peut difficilement suivre chez l'enfant les progrès d'une curiosité trop souvent muette, aussi est-il de la plus haute importance

1. Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, p. 29.

que ce dernier ait avec ses parents et son éducateur spirituel les rapports les plus ouverts et les plus faciles qu'il se pourra.

Cela d'ailleurs ne s'obtient pas si aisément; car l'adolescent ne se met pas aussi facilement que l'enfant en confiance avec les adultes, — nous en verrons tout à l'heure un des motifs. — Au contraire, avec ceux de son âge, il éprouve le besoin de rapports affectueux et intimes. C'est l'âge où naissent la plupart du temps les « amitiés de collège » si sincères et si durables. La fraîcheur des sentiments, leur intensité, leur richesse en émotions, leur exclusivisme, leur générosité, caractères ordinaires des amitiés de cet âge, tout cela a fait dire qu'elles ressemblaient à de l'amour et en étaient comme une ébauche, comme la manifestation d'une tendance qui n'a pas encore trouvé son objet propre. L'observation est bonne, mais le rapprochement ne doit pas conduire à une explication causale prématurée, et il n'est pas exact que l'éveil à la vie sentimentale soit un simple effet de l'apparition de la puberté. Que celle-ci fournisse à l'imagination un puissant excitant, c'est vrai. Que l'adolescent dont l'esprit est attiré de ce côté établisse, consciemment ou à demi, des rapprochements fondés — ou artificiels et parfois fantastiques — entre cet ordre d'idée et ceux qui de fait présentent des caractères connexes, cela est certain; et c'est pourquoi nous parlions de la puberté comme d'un événement « capital ». L'erreur serait d'en faire l'événement « central » en ce sens que tout le reste s'y rapporterait directement ou non.

C'est le tort de la Psycho-analyse qui veut donner de toute la psychologie une explication unique : l'intérêt sexuel. La critique que lui adressent sur ce point MM. Régis et Hesnard est très juste : On ne peut accepter cette théorie qu'en prenant dans un sens si vague et si général l'expression choisie qu'on lui ôte tout son contenu. « Considérant la psychologie à travers le postulat de l'unité de l'instinct, Freud donne au mot « sexuel » un autre sens que celui de la science traditionnelle. Il appelle ainsi quelque chose de beaucoup plus vague et plus général, et il faut entendre par son expression pas très heureuse de « Libido » un fait psychique aussi compréhensif ou à peu près que celui que nous entendons par l'Intérêt, le Sentiment, la Tendance, ou l'Instinct ».

Dans ce cas, la synthèse ne serait pas bien neuve, et elle ne justifierait plus l'interprétation qu'on veut trouver aux phénomènes secondaires de l'adolescence en les rattachant tous à la puberté.

*
* *

Il y a d'autres causes à la physionomie singulière et troublée de cette phase. Outre que l'âge de la crise qui se rencontre dans toutes les races humaines ne coïncide pas pour toutes avec celui de la puberté, ce qui suffit à montrer l'existence d'autres raisons, nous en signalerons deux : l'une, d'ordre physiologique, l'autre d'ordre social.

Physiologiquement, l'enfant commence alors la grande poussée de croissance qui en trois ou quatre années, va l'amener bien près de sa taille définitive. Le système nerveux éprouve en même temps une perturbation considérable, son développement subit des saccades brusques : entre treize et quinze ans chez les garçons le cerveau a perdu, puis repris, cent grammes de poids. Même flottement dans le système circulatoire : le cœur croît très vite par rapport au reste du corps, tandis que les vaisseaux ne prennent pas un développement proportionnel aussi grand ; la pression augmente et la circulation se ralentit. Ces variations qui ont, comme la puberté, la croissance pour cause, lui sont donc *coordonnées*, mais nullement *subordonnées ;* et l'on conçoit qu'elles aient leur part d'influence à elles sur le changement psychologique qui les accompagne.

Socialement, l'enfant approche de son entrée dans la vie adulte, il s'en rend compte vaguement et se préoccupe instinctivement de s'y adapter d'une façon immédiate. Les jeux, les préoccupations enfantines ne l'absorbent plus aussi exclusivement, et il regarde du côté des occupations sérieuses : en premier lieu s'impose à lui la pensée de la carrière à choisir.

Ainsi au physique comme au moral le voilà qui se préoccupe de prendre au sérieux son rôle prochain d'adulte.

Alors, pour lui, s'éveille une double occasion de malaise et d'anxiété : quel parti va-t-il choisir et comment va-t-il réussir dans celui qu'il aura adopté? Il voudrait être cent choses, mais se rend compte qu'on ne peut les être toutes à la fois, et il ne

se décide qu'avec peine, avec de grandes hésitations, à sacrifier certains de ses désirs. Se spécialiser, c'est renoncer, et il ne peut s'y résoudre facilement; au moins avant de le faire veut-il goûter à tout et ne pas se fermer, sans les connaître, les chemins qui peuvent encore être les siens. De là ses essais en tous sens qui donnent alors à sa vie une allure inconstante et désordonnée.

Cette caractéristique de l'âge adolescent décourage parfois non seulement l'éducateur mais l'observateur lui-même ; il se résout à poser comme la loi de ce stade le principe d'instabilité et d'incohérence. Stanley Hall énumère complaisamment les antinomies que présente alors le caractère : audace et timidité, sociabilité et amour de la solitude, etc. Le fait se comprend mieux quand on remarque précisément que nous sommes au moment où l'enfant d'hier, jeune homme de demain, essaie un personnage à sa taille pour en faire son rôle dans la vie. Quoi d'étonnant à ce que, comme dans tout essayage, il quitte et reprenne, pour les quitter encore et encore y revenir, tous les idéals les plus variés. Il est normal, il est bon qu'il en soit ainsi : se borner dès alors à un horizon restreint serait plutôt marque de capacités médiocres. Il ne faut pas demander à cet âge l'esprit de suite qui devra être obtenu plus tard : que l'adolescent s'essaie tantôt à ceci, tantôt à cela, qu'il oriente en tous sens ses rêves d'avenir, qu'il se passionne tour à tour pour tous les arts et pour toutes les sciences, qu'il dirige ses efforts de vie intérieure successivement vers toutes les vertus, il n'y a pas à cela l'inconvénient qu'il y aurait plus tard. Il importe certes, de préserver l'adolescent des déviations d'idéal auxquelles pourrait aboutir cette démangeaison du nouveau et de l'inédit; il faut veiller à ce que ses ambitions ne se tournent pas vers un but indigne de l'homme et du chrétien, mais, pour le reste, le rôle de l'éducateur sera plutôt d'ouvrir les portes que de les fermer et d'inciter les lents et les timides à s'essayer là où ils n'osent le faire, que de les encourager à une concentration prématurée, prise, à tort peut-être, pour un signe de caractère équilibré.

L'autre source de malaise que manifeste l'adolescent lui vient de l'intérieur. Pour choisir à bon escient il lui faut se connaître, et le voici qui prend soudain beaucoup plus d'intérêt

à ce qui se passe au dedans de lui-même : a-t-il les qualités qu'il faut dans tel ou tel état? Une fois même sa carrière décidée, va-t-il s'y trouver à la hauteur de sa tâche? il se le demande vaguement et passe de la défiance de soi à la confiance la plus assurée. Il attend de ses premiers essais dans chaque branche le pronostic de ce qu'il peut augurer de lui-même, et dans cette disposition, il n'est pas étonnant qu'un rien l'exalte, qu'un rien l'abatte. C'est l'âge où, pour un sonnet bien réussi, on se croira poète, mais où pour une chute de cheval humiliante on renoncera à l'armée; — où les succès mondains griseront une jeune tête, mais où un échec scolaire fait désespérer de tout un avenir ambitionné jusque-là.

Les découragements sont alors d'autant plus sensibles que l'adolescent tend surtout à affirmer sa personnalité, et que souvent s'y joint le désir de primer, ce qui est le meilleur moyen de se faire remarquer. Ce à quoi on consent le moins à cet âge c'est à demeurer quelconque, à passer inaperçu, et si, pour beaucoup, il leur suffit de s'écarter du commun, pour les mieux doués l'ambition est de s'élever au-dessus du niveau ordinaire et de se faire la première place où qu'ils aillent. Mais ces beaux désirs exposent à ressentir d'autant plus les déboires. Aussi voit-on combien grande est l'importance d'un soutien et d'un guide qui redonne confiance au cours des fréquents accès de découragement, et modère ce que les rêves ont de dangereusement chimérique. Tâche d'autant plus délicate que l'adolescent se montre bien moins confiant et bien moins ouvert que dans l'âge précédent. Il reconnaissait alors sans aucune gêne la supériorité de l'adulte et en recevait volontiers conseils et enseignements ; à présent sa préoccupation est précisément de s'essayer à jouer lui-même le rôle de grande personne, et loin d'accepter avec simplicité l'aide des adultes, il cherche à s'en passer le plus possible, il mesure en secret ses forces avec les leurs, se compare sans cesse à eux, voudrait se trouver leur égal, ou presque, en taille, en force, en savoir, en expérience, de façon à pouvoir traiter de pair avec eux.

Il importe donc plus que jamais de gagner et non d'imposer la confiance, et pour cela, la plus grave maladresse serait de laisser soupçonner qu'on ne l'accorde pas soi-même. Il faut alors, non seulement éviter les apparences soupçonneuses, mais

encore tout ce qui sentirait le moindre dédain ou froisserait précisément les plus chères prétentions de l'adolescent, celles qu'il a d'être traité en homme. Il entend très mal le persiflage, s'impatiente des surnoms enfantins, ou de la plaisanterie sur son air de jeunesse et sur son inexpérience, et il s'éloignera agacé de celui qui lui parlerait sur un ton marquant de la condescendance, même bienveillante. Il demande à être traité suivant l'âge qu'il estime avoir par la raison.

A l'inverse de l'enfant, l'adolescent aime mieux encore les conversations sur des sujets sérieux que sur ses amusements et ses distractions. Cela ne paraît pas tout de suite, et il ne semble pas s'ouvrir facilement aux premières, parce que souvent il s'imagine en les voyant aborder qu'on veut l'entreprendre et le conseiller ; mais si on semble causer avec lui comme d'égal à égal, si on lui demande son avis et qu'on paraisse en faire cas, l'approuvant, ou au moins ne le réfutant qu'avec sérieux et sans aucune ironie, alors il s'enhardit et montre sa pensée d'autant plus volontiers qu'on l'écoute avec plus de sympathie.

*
* *

L'écouter, c'est là un immense service à lui rendre, car il fait ainsi et sans même s'en apercevoir connaître et contrôler ses idées personnelles, il admet mieux ensuite des rectifications à ses jugements; tandis que, faute de cela, il se forgerait à lui seul ou avec des camarades pas plus expérimentés que lui, des idées auxquelles il tiendrait d'autant mieux, que, plus paradoxales, il les estimerait plus personnelles, et qui seraient d'autant plus absolues qu'il n'a le correctif d'aucune expérience pour les réduire.

C'est que l'adolescent est très raisonneur, il veut se justifier ce que jusque-là il avait admis sans démonstration (lui en a-t-on donné qu'il ne s'y est pas attaché et les a vite oubliées : l'autorité lui suffisait). Maintenant au contraire, il éprouve le besoin de retrouver les mêmes conclusions par un processus logique. Émerveillé du pouvoir déductif qu'il découvre à sa raison il en use et abuse. Il n'a pas encore fait l'expérience de la facilité avec laquelle l'esprit humain se laisse prendre aux artifices du raisonnement, il a une confiance illimitée dans la

déduction et dans les conclusions qu'il en tire, il aime les formules, y croit absolument et les applique à tout sans beaucoup de discernement. Plus elles prétendent être d'un usage universel, plus il les admire. — Ceci révèle le besoin très net de synthèse qui apparaît vers cet âge : rassemblant ses forces pour la lutte de la vie, l'adolescent aime à pouvoir les ordonner autour de grandes idées centrales, de principes clairs et simples qu'il souhaiterait rigoureusement applicables dans tout ordre d'idées et de faits.

Ce besoin d'unification est très bon au point de vue intellectuel et très favorable au développement ordonné de la vie morale; il n'y a pas lieu de signaler ici combien cette tendance est précieuse pour l'éducateur, et comment l'âme est par là préparée à recevoir les idées fécondes qui orienteront souvent tout le meilleur d'une vie. Mais aussi il ne faut pas nous dissimuler que cet amour de la simplification, qui lui fait appliquer ses principes un peu à tort et à travers, conduira notre jeune disciple par des chemins hasardeux. Une objection qu'il se sera mise en tête à cette époque de la vie, surtout sous une formule heureuse et qu'il peut se répéter à loisir, restera peut-être indéfiniment un obstacle pour lui. Même une formule juste pourra être une occasion d'erreur, parce qu'il l'appliquera quand il ne faudrait pas et en dehors des domaines où elle vaut[1].

Comme arguer de l'expérience est inutile, ou du moins pas très efficace avec des raisonneurs de cet âge, peu disposés à sacrifier une apparence logique à une autorité qui ne donne pas ses preuves, il n'y a qu'un moyen de restreindre les risques de cette tendance d'esprit absolue et a prioriste; c'est d'habituer les adolescents à chercher plus loin que le mot ou la formule : la chose. On leur rendra service en exigeant d'eux la justesse de pensée au même titre et plus encore que le brillant du style. Dans ses narrations, le jeune élève d'Humanités emploie volontiers le mot pittoresque, bizarre, exotique, l'image verbale

1. J'ai ainsi entendu un garçon de quinze ans qui prétendait résoudre sans plus ample examen la difficile question politique de l'hérédité du chef d'état au moyen d'un axiome qu'il venait de traduire dans Platon : « les contraires naissent des contraires ». Donc, concluait-il, il faut par-dessus tout éviter que le fils d'un chef intelligent devienne chef à son tour, puisqu'il doit être « le contraire » de son père!

qui lui semble neuve; ce n'est pas alors étroitesse et minutie que de se montrer sévère sur la vraisemblance et la cohérence des détails les uns avec les autres, que de relever les petites contradictions, de demander les termes justes et précis, le vocable concret au lieu de la formule vague et d'interroger au besoin le jeune littérateur pour voir s'il connaît bien le sens des mots employés, s'il a observé ce qu'il décrit, et... pensé ce qu'il dit.

Dans la culture artistique qu'il y aurait tant d'intérêt à pousser à cet âge, il y aurait de même l'occasion de faire prendre à l'adolescent contact avec le réel en lui apprenant, ce qu'il ne sait pas faire, à observer. Laissé à lui-même, il ne voit pas d'une façon objective; dominé par son désir de vérifier ses idées systématiques, il est étonnant combien il ne retient des choses que ce qu'il désire y voir. Tout moyen qui lui fera toucher du doigt la réalité avec ses aspects multiples, qui lui apprendra à suspendre son jugement un instant avant de décider, sera excellent pour lui éviter l'abus des affirmations hâtives et tranchantes, qui, plus elles sont crues fermement par lui, plus elles lui préparent de désillusions.

N'allons pas tomber ici dans l'erreur que nous signalions plus haut, et croire que nous pouvons éviter entièrement cette crise à nos élèves et les mûrir avant l'âge. Nous n'obtiendrons pas d'eux qu'ils aient à quinze ans le jugement d'un jeune homme de vingt-cinq; il est des expériences personnelles que ne remplacent pas les avis, même les plus autorisés, même reçus avec confiance et crus avec une filiale docilité. Mais ne renonçons pas pour cela à leur en donner, leur utilité reste grande : ils forment pour l'avenir comme une assise d'attente. Quand le jeune homme aura vérifié le bien fondé d'un conseil reçu autrefois, il en acquerra plus d'estime pour cette expérience qui l'avait ainsi prémuni à l'avance; au lieu que, s'il croit faire cette découverte tout seul, à ses dépens, et cela faute d'avoir été prévenu, il n'en retirera que du dédain, du ressentiment peut-être, contre ceux qui, pouvant l'avertir, ne l'ont pas fait. Et c'est ainsi qu'on verrait ses propres élèves s'ériger en réformateurs ou du moins en critiques sévères de l'éducation qu'on leur a donnée.

*
* *

Concluons tout ceci par quelques observations générales et pratiques concernant l'éducateur lui-même. Tout d'abord, remarquons combien il doit être un homme complet et avoir l'expérience des conditions de la vie qui attend ses enfants! Autrement comment assumer la direction de leurs âmes au moment des orientations les plus importantes, et au nom de quoi conseiller l'adolescent qui échafaude ses rêves d'avenir?

Ajoutons une remarque qui suggère la discrétion : si, dès qu'il a l'usage de la raison, l'enfant est déjà un être moral autonome, plus il grandit plus il devient inutile de chercher à se substituer à lui pour vouloir à sa place. On peut avoir pour lui de la sagesse et de l'expérience. On peut lui fournir le point d'appui d'une encourageante sympathie, mais tout cela ne doit que favoriser en lui le vouloir et l'initiative *personnelle.*

Il ne faut pas entendre ces mots en un sens d'individualisme exagéré, et cela ne veut nullement dire qu'on doive pratiquer avec l'adolescent une sorte de politique de non-intervention. Tout au contraire, il nous semble que jamais on ne doive se tenir plus prêt à intervenir, allant parfois jusqu'à saisir fermement des mains de l'enfant la direction de lui-même qui lui échappe, pour la lui rendre dès qu'il se pourra sans doute, mais de façon à ne pas le laisser dériver sans aide sous prétexte de respecter sa liberté.

Et parce qu'il arrive trop souvent qu'ils n'osent pas crier au secours, qu'ils guettent un mot ou un regard pour se confier, il nous faut être bien en éveil pour sentir ainsi ce qu'ils attendent de nous. Il y faut une vigilance et une perspicacité de tous les instants : pas de petit moyen, pourvu qu'il reste discret, de se tenir près d'eux par l'esprit, d'être au fait de ce qu'ils pensent, de ce qu'ils sentent et de ce qu'ils rêvent. Par dessus tout il faut leur inspirer confiance afin de pouvoir intervenir auprès d'eux d'une façon qu'ils acceptent; et la première condition en sera de les regarder avec sympathie. Ils ont un instinct très sûr pour discerner les prévenances banales de l'intérêt réel et profond qu'on leur porte. Aussi peut-on dire que le meilleur service qu'on puisse rendre à des jeunes gens de cet âge c'est de les aimer.

B. DE LA PERRAUDIÈRE.

Jersey.

DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA PHILOSOPHIE ET DE L'ESTHÉTIQUE

I

Avec la haute autorité attachée à son nom, M. Brunschvicg a posé devant la Société française de Philosophie en février 1926, une question de la plus grande importance : celle des conditions d'existence de l'enseignement supérieur de la philosophie dans nos Universités.

Les lettres qui lui ont été adressées par MM. Belot, Blondel, Bouglé, Bourdon, Carteron, Chevalier, Davy, Foucault, Leroux, Parodi, Piéron, Poyer, Pradines, Wahl, aussi bien que la discussion à laquelle ont pris part MM. Delacroix, Gilson, Hubert, Lalande, Laporte, Lenoir, Lyon, Rivaud et Robin, ont me semble-t-il, nettement démontré deux choses :

1° L'impossibilité radicale dans laquelle se trouvent toutes les petites Universités de province de faire face honorablement aux obligations que leur impose la préparation des quatre certificats constituant la licence de philosophie;

2° Les inconvénients vraiment désastreux qu'il y aurait pour ces mêmes Universités et pour l'honneur de la pensée française, d'adopter comme remède la mesure proposée par M. Brunschvicg, c'est-à-dire la concentration dans trois Universités plus importantes d'un enseignement philosophique richement muni de toutes les chaires requises et la suppression de ce même enseignement dans les autres Universités.

La question, on le voit, est capitale et mérite l'attention de tous ceux, qui, dans l'enseignement officiel aussi bien que dans l'enseignement privé, ont quelque souci de ce problème

de pédagogie pratique. Elle ne peut manquer de remettre en discussion dans les milieux compétents une transformation des programmes actuels de la licence en philosophie. Mon intention serait de mettre en lumière quelques-unes des raisons qui me paraissent militer en faveur d'une solution proposée par M. Maurice Blondel dans sa lettre à M. Brunschvicg, solution qui, si elle était adoptée par les pouvoirs publics, à la suite d'un mouvement d'opinion dans les milieux intéressés aurait l'avantage de conserver à toutes nos Universités l'enseignement philosophique auquel elles ont tant de raison de tenir comme à leur couronnement, et, du même coup, d'améliorer singulièrement la formation de *l'esprit philosophique* chez tous les candidats à la licence.

Rappelons d'abord quelques-uns des faits mis en excellente lumière dans la séance de la Société de philosophie.

Mû par un sentiment de louable discrétion, M. Brunschvicg s'était abstenu d'insister sur les déficits de l'enseignement de la philosophie dans les petites Universités. « Je n'ose, avait-il dit, entrer dans le détail et citer des chiffres, cela est trop douloureux pour la France ». Ses collègues se sont chargés de donner des précisions et il est fort heureux qu'ils l'aient fait. L'incurie des pouvoirs publics qui, gaspillant ailleurs (dans un autre enseignement) les millions, se montrent si ridiculement mesquins quand il s'agit du haut enseignement, doit être constamment harcelée jusqu'à ce qu'on ait fait droit aux justes réclamations d'un pays qui a des traditions comme le nôtre.

Veut-on un témoignage indiscutable ? Voici celui de M. Blondel. Il est fondé « sur trente années d'expériences comparées à travers bien des programmes successifs et des générations diverses. Eh bien ! je déclare, écrit l'éminent professeur d'Aix, que la situation actuelle est inviable, que la tâche qui nous est imposée est doublement impossible. Sans doute le rôle de l'unique professeur de philosophie à l'Université d'Aix-Marseille est exceptionnellement paradoxal, ou même monstrueux : isolé de la Faculté des sciences et de Médecine, dans une région étendue qui compte des villes comme Marseille, Nice et Toulon, et qui pour la licence philosophique comprend Algérie et Tunisie ; pris dans l'engrenage d'une Faculté qui pour-

voit à près de 2.500 examens annuels avec sessions à Nice, Ajaccio et Bastia, le philosophe *omnibus* que je suis forcé d'être, a, cette année, soixante-sept étudiants inscrits pour la licence philosophique ; et avec l'aide unique d'une conférence hebdomadaire de M. Paliard qui m'est, il est vrai, très précieuse, je dois simultanément assurer la préparation des quatre certificats, l'étude des quinze textes et des huit questions, les exercices pédagogiques, la correction de kilos de copies, la direction de plusieurs mémoires pour le diplôme d'études supérieures et de trois thèses de doctorat, la correspondance avec de multiples candidats (agrégés ou licenciés en herbe) de Barcelonnette à Tlemcen ou à Calvi, sans parler d'un cours semestriel public à Marseille. C'est là, j'imagine, un record dont aucun de mes collègues ne sera jaloux. Et pour peu qu'on ait le goût du travail personnel (faute de quoi il n'y a pas de professeur d'enseignement supérieur), le goût aussi de la tâche bien faite et le souci du devoir professionnel, vous comprenez ce que je disais en parlant tout à l'heure d'une fonction anormale : elle est suppliciante et meurtrière, parce qu'elle ne peut être bien remplie ». — « Mais ce n'est rien encore, continue M. Blondel ».

Suit un réquisitoire écrasant contre la manière actuelle de comprendre la licence philosophique qui constitue « une double impossibilité de fait et de principe, une impossibilité qui résulte essentiellement, d'une part des éléments et moyens fournis et imposés, d'autre part, du but à viser ou de la conception même de la tâche à accomplir dans l'enseignement qui nous est confié ».

Il faut verser au débat le texte entier du Professeur d'Aix. Il donne, pris sur le vif, un tableau exact de la situation générale. Quand on a eu à préparer soi-même à la licence philosophique des sujets qui appartenaient à une honorable moyenne quand ils ne la dépassaient pas, on peut se porter garant de l'exactitude de tous les détails.

« D'abord le recrutement actuel nous apporte les éléments les plus disparates et parfois les moins préparés à une vraie culture supérieure de la philosophie : plusieurs n'ont fait que des études primaires, sans aucune connaissance des langues anciennes ou modernes ; des étrangers dont les diplômes n'ont

qu'une équivalence fort approximative ou une mentalité tout autre; beaucoup ne sont pas encore bacheliers, puisqu'on peut passer trois certificats avant le baccalauréat, même de première partie; ceux même qui ont déjà suivi au lycée ou au collège une année de philosophie ignorent la logique formelle et telles autres « matières à option » qui ne sont plus que facultatives ; aucun ne soupçonne rien, en arrivant à la Faculté, de ce qu'est l'histoire des doctrines, ou la méthode historique et critique. Voici, dès le début de l'année, le professeur en face de ce chaos d'esprits habitués à emmagasiner des connaissances et persuadés, programmes en mains, que la philosophie s'apprend par tranches successives : en sorte que la question désormais classique des nouveaux venus est telle : « M. le Professeur, indiquez-moi le livre nécessaire et suffisant pour que dans quatre mois je sois sûrement reçu à mon certificat, même si, en ce semestre vous ne faites pas votre cours sur la partie que j'ai décidé de passer la première et à laquelle je n'aurai plus à revenir. » Chaque certificat est ainsi *préparé* comme un clou chasse l'autre. Mais l'unité, la méthode, l'esprit, l'âme de la philosophie, où est-elle » ?

« Quand, par un prodige d'ubiquité et de souplesse plastique, le professeur tente d'animer ces fragments épars et d'organiser des pensées d'autant plus rebelles et informes qu'elles sont déjà parfois en blocs erratiques, il se sent fatalement écartelé entre des tentations diverses, entre des remords multiples, entre des échecs douloureux... S'il se résigne parfois à étudier plus à fond certaines questions, sauf à n'interroger les candidats que sur les points particulièrement traités, il devient infidèle à la lettre et à l'esprit de l'enseignement véritablement philosophique; il réduit le programme général à n'être plus qu'un leurre; il étudie ces problèmes spéciaux dans un sens général qui ne peut être encore celui de ses étudiants, nouveau leurre, et il ne prépare ainsi ni les esprits supérieurs ni les professeurs dont il vise la formation. S'il tente d'éveiller le sens critique, d'appliquer les méthodes génétiques, d'assurer les fondations ou même de reprendre en sous-œuvre l'initiation philosophique, alors il mécontente ceux des étudiants qui n'ont pas encore, ou n'ont plus, croient-ils, à s'occuper des questions dont il traite ou qui même leur semblent

sans utilité pratique ; et le professeur leur semble d'autant moins bon préparateur qu'il est plus philosophe. Et c'est souvent vrai, quand on voit sous quelle forme lui reviennent ses pensées et ses formules personnelles, ou ses exposés historiques : d'où cette nécessité rendue plus cruelle par la nécessité où il est de combiner plusieurs faux métiers et de passer malgré lui sa compétence sans pouvoir tirer parti de ce qu'il y a de meilleur en lui : car il sait, il expérimente ces deux vérités. Il n'y à point de philosophie au détail ; et il n'y a point de spécialité au rabais ; et il est forcé de pratiquer le contraire. C'est la quadrature du cercle ».

Rien à ajouter à ces lignes définitives. Les constatations faites par M. Piéron sur le déclin des études de psychologie expérimentale en France, précisent sur un point particulier ce qui est pratiquement vrai de presque toutes les spécialités en relation avec la philosophie.

« En l'état actuel des choses, écrit-il, nul ne peut se flatter d'arriver à des situations honorables en se livrant aux études psychologiques. En dehors des chaires de psychologie expérimentale du Collège de France et de la Faculté des lettres de Paris, fondées il y a plus de trente ans et de la chaire de Strasbourg héritée du régime allemand, il n'existe aucune situation à escompter. Et ce n'est pas en enseignant la philosophie dans les lycées ni même dans les Facultés de province, — avec obligation de préparer les étudiants aux certificats multiples et divers de la licence de philosophie — qu'on peut poursuivre des études de psychologie scientifique, alors, d'ailleurs que les moyens matériels d'étude font presque partout entièrement défaut ».

M. Robin, aujourd'hui professeur à la Sorbonne, abonde dans le même sens et cite à l'appui une mésaventure personnelle :

« Quand je suis arrivé à Caen, raconte-t-il, je succédais à M. Delacroix qui avait obtenu un crédit pour des appareils de psychologie. Les appareils étaient là et j'ai essayé loyalement de m'en servir et d'en apprendre le maniement et la technique. Sur ces entrefaites, M. Bourdon vint de Rennes pour m'aider à faire passer la licence; il me démontra que, sur tel de ces appareils, je m'étais trompé et que j'y avais vu

et fait voir à mes élèves des choses qu'il ne pouvait aucunement faire voir! Un historien de la philosophie ancienne ne s'improvise pas expérimentateur en psychologie ».

Voit-on un biologiste installé dans un laboratoire de physique et cherchant à tâtons à deviner l'emploi et l'utilisation d'appareils qu'il n'aurait jamais appris à manier? Il n'y a qu'aux infortunés professeurs de philosophie que l'on voudrait imposer des épreuves qui ressemblent presque à des brimades.

« C'est un suplice, continue M. Robin, d'être professeur unique dans une Faculté, d'être condamné à un enseignement encyclopédique ».

On le comprend facilement et il y a beau temps que l'on s'en est rendu compte dans les Maisons d'Études philosophiques de l'enseignement libre. Avec de très médiocres ressources budgétaires et sans la manne de l'État, on s'efforce de multiplier les chaires d'après les exigences variées des diverses disciplines. Qu'il me soit permis de citer à titre d'exemple la distribution des matières dans la Maison de Vals, où se trouve le centre de rédaction des *Archives de Philosophie*, pendant l'année scolaire 1926-1927. Neuf professeurs différents se sont partagé les élèves répartis en trois cours — les études de philosophie et de sciences durant trois ans — et ont enseigné respectivement les matières suivantes : logique et critériologie, psychologie rationnelle, psychologie expérimentale et pathologique, philosophie scientifique, métaphysique générale, éthique, théodicée, sociologie et histoire de la philosophie. Le plus grand nombre des professeurs étant spécialisés dans leur partie depuis longtemps se sentiraient parfaitement incapables d'enseigner avec quelque compétence des matières pour lesquelles ils ne sont pas préparés. Est-il décent, lorsque l'enseignement privé fait des efforts de ce genre pour s'adapter aux nécessités actuelles, que des Universités qui conservent le privilège exclusif de délivrer les diplômes, donnent elles-mêmes par un seul maître, quelque qualifié qu'il puisse être, un enseignement qui en requiert un minimum de cinq ou six et une dizaine, si l'on veut faire les choses un peu largement?

Les plaintes motivées qui se sont fait entendre à la Société

de Philosophie, méritent d'autant plus d'être entendues en haut lieu qu'elles émanent de maîtres éminents qui ont réussi, malgré leur petit nombre, à grouper autour de leurs chaires beaucoup d'étudiants et d'exercer sur eux, nous tenons à être les premiers à le reconnaître, une influence formatrice fort appréciable.

Comment sortir de la situation actuelle considérée à juste titre comme intolérable et vraiment abusive ?

Peut-on se résigner à amputer toutes les Facultés de France, sauf trois privilégiées, de tout enseignement philosophique ?

Deux catégories d'objections ont été mises en avant contre cette solution désespérée ; les unes et les autres sont également valables et empêcheront, espérons-le, d'en venir à cette extrémité.

Les étudiants, a-t-on fait justement remarquer, ne se prêteront pas aussi facilement qu'on semble le supposer à cette concentration. Ils ont souvent des raisons personnelles qui leur font préférer une université voisine à une résidence lointaine. Les frais de séjour en dehors de leur famille leur rendraient les études supérieures trop onéreuses. Souvent aussi certains cours de philosophie sont suivis par des auditeurs que leurs fonctions ou d'autres études menées parallèlement forcent à habiter telle ou telle ville de province. Les jeunes filles qui assez nombreuses suivent les cours préparatoires à la licence de philosophie pourraient rarement se déplacer et seraient ainsi amenées à renoncer à ces études.

A côté de ces raisons d'ordre pratique, il y en a d'autres qui, pour appartenir à un ordre moral, n'en sont pas moins fort impressionnantes. M. André Lalande les a fait valoir en ces termes :

« L'institution des Facultés date d'une époque où on leur demandait de s'adresser au public cultivé bien plus que d'assurer une préparation technique. Même aujourd'hui ce n'est peut-être pas une fonction négligeable. Le professeur, dans les Universités d'importance secondaire où l'on pense à supprimer son enseignement a aussi pour rôle de représenter la philosophie, de maintenir par sa présence et par son action personnelle le sentiment qu'il y a là un ordre de questions dont un homme instruit aurait tort de se désintéresser. La

préséance même qui lui est donnée sur l'affiche en vertu d'une vieille tradition s'appuie sur une idée de ce genre. Dans la situation actuelle, beaucoup d'élèves des lycées, substituent déjà à l'ancienne classe de philosophie, une classe de mathématiques où logique et morale sont isolées et ne jouent plus qu'un rôle subalterne; il se produit ainsi une certaine tendance des nouvelles générations à considérer la philosophie comme une spécialité, à peu près comme l'histoire grecque ou la chimie organique. La suppression de cet enseignement dans un certain nombre de facultés viendrait encore renforcer une impression qui produit déjà de fâcheux effets, dans l'étude des sciences elles-mêmes, et peut-être dans l'esprit public ».

M. Rivaud, de son côté, a montré que, pour la formation philosophique, ce qui importe avant tout c'est moins le nombre des cours que l'influence personnelle exercée par le professeur.

« Par suite, le nombre des spécialistes n'a au point de vue pratique qu'une importance très secondaire. De plus, il ne me paraît pas utile de lâcher sur des débutants un grand nombre de spécialistes. Et puis comment être sûr que l'on a tous les spécialistes indispensables? A l'intérieur même de la sociologie, que de différence entre l'étude des religions primitives, par exemple, et la statistique! Les étudiants à ce régime de spécialisation outrée, risquent de devenir des machines à faire des fiches. Il n'est pas même sûr que l'érudition, la pure technique, choses au fond assez vaines en philosophie, ne tendent pas à détruire la véritable indépendance et l'initiative de l'esprit ».

M. Rivaud établit ainsi qu'il n'est pas indispensable pour donner un utile enseignement philosophique de posséder au grand complet toute la série des spécialités philosophiques. Il suffirait donc de trois ou quatre professeurs dans les Universités de moindre importance pour préparer les candidats d'une manière très satisfaisante à la licence de philosophie. Ceci nous amène à parler de la solution proposée par M. Maurice Blondel pour résoudre le problème jugé insoluble par quelques-uns de ses collègues.

Cette solution comporterait une réforme du programme actuel de la licence. Il conviendrait de revenir à une licence de philo-

sophie d'ensemble complétée par un seul certificat spécial qui pourrait être choisi dans une liste très variée. Seules les plus grandes Universités prépareraient à la totalité ou à un grand nombre de ces spécialités, mais toutes les Universités de province devraient être en état de conduire les étudiants à quelques-uns de ces certificats.

« Dans l'intérêt même des spécialisations nécessaires, pour la survivance de la vie philosophique, pour la diffusion de la haute culture si liée à l'avenir de l'esprit français, je crois infiniment désirable, écrit M. Blondel, de restituer à côté de certificats spécialisés, une licence *d'esprit philosophique*, non plus morcelé mais unitaire, une licence qui réponde à l'impérieux besoin d'envisager la philosophie comme le principe unifiant et stimulant, comme la matrice indéfiniment féconde de l'activité spirituelle et de l'initiative scientifique elle-même, comme le perpétuel *sursum* de l'humanité ».

Le distingué professeur d'Aix envisage la possibilité pour telles ou telles Universités de n'ajouter à cet enseignement général qu'une seule spécialité. Il pourrait en être ainsi, en effet, dans certains centres de moindre importance, mais il serait à souhaiter cependant que dans toutes les villes universitaires un peu considérables la variété des enseignements spécialisés permît aux candidats un certain choix dans la matière à option.

Paris et deux ou trois autres grands centres universitaires réuniraient la totalité de ces enseignements techniques.

Quels seraient ces certificats spécialisés? Les suivants sembleraient particulièrement indiqués :

1. Histoire de la philosophie ancienne;
2. Histoire de la philosophie médiévale;
3. Histoire de la philosophie moderne;
4. Logique et Philosophie des sciences mathématiques;
5. Psychologie expérimentale;
6. Psychopathologie;
7. Philosophie des sciences physico-chimiques;
8. Philosophie biologique;
9. Métaphysique générale et Epistémologie;
10. Morale;
11. Sociologie;
12. Esthétique.

Si l'on se décidait à cette réforme de la licence de philosophie, il y aurait lieu de prévoir un ensemble d'épreuves écrites, d'exercices pratiques et d'examens oraux aptes à exciter les étudiants à un travail vraiment formatif et permettant de les juger avec équité. Pour la licence de *Philosophie générale*, il devrait y avoir *à l'écrit :*

1° Une version latine empruntée à un auteur philosophique ;

2° Une dissertation française sur un sujet emprunté à l'une des quatre matières correspondantes aux quatre cours généraux :

A) Logique et Métaphysique,

B) Psychologie et philosophie scientifique,

C) Morale,

D) Histoire de la philosophie.

L'exercice pratique pourrait être l'explication de trois textes empruntés aux auteurs désignés au programme : latin ou grec (au choix du candidat), français, allemand ou anglais (au choix du candidat).

Les épreuves orales comprendraient quatre interrogations, une sur chacun des cours généraux.

Pour chacun des certificats spéciaux, il pourrait y avoir également une composition écrite, un exercice pratique et deux ou trois interrogations orales à préciser d'après la nature de chaque matière.

Sans entrer ici dans le détail de ces questions de programmes et d'examens, il semble évident que la modification proposée par M. Blondel et approuvée par quelques-uns de ses collègues de la Société de Philosophie résoudrait de la manière la plus heureuse la difficulté causée actuellement par les exigences de l'enseignement philosophique dans nos Universités. Il faudrait que les pouvoirs publics fissent un effort pour augmenter un peu le nombre des chaires de philosophie dans les petites Facultés. Les professeurs ne seraient plus obligés de traiter « de omni re scibili » et jouiraient de quelques loisirs pour leurs travaux personnels. Je terminerai ces réflexions en citant les remarques faites à ce sujet par M. Laporte : elles me semblent dignes de retenir l'attention :

« On a beaucoup parlé dans cette discussion de l'intérêt des étudiants. Il est respectable, certes. Mais il y a aussi l'intérêt des professeurs, qui se confond, avec celui de la cul-

ture philosophique. Tout le monde convient n'est-ce-pas ? qu'un professeur d'Université n'a pas seulement pour mission de vulgariser la science, mais encore et surtout de la faire avancer. Or, songez à ce que peut être actuellement dans une Faculté de province, la situation d'un professeur de philosophie astreint à représenter à lui tout seul, outre l'histoire de la philosophie ancienne et moderne, outre la logique, la métaphysique et la morale, la critique des sciences, la sociologie, la psychologie expérimentale et la psychologie pathologique ! S'il a à cœur de n'être pas sur tous ces terrains scandaleusement au-dessous de sa tâche ; s'il veut, dans chacune de ces disciplines, se tenir à peu près « au courant », le voilà obligé de se mettre perpétuellement « en quatre » et en beaucoup plus de quatre ; comment voulez-vous que cette multiplicité d'efforts en des sens si divers ne déborde pas infiniment, je ne dis pas le temps dont il dispose, mais, suivant l'expression de Malebranche « la capacité qu'il a de penser[1] » ?

II

Le niveau de la culture artistique dans un pays à une époque donnée dépend de tout autre chose que de l'étude théorique de l'esthétique. Celle-ci ne semble pas avoir été particulièrement développée aux XVIe et XVIIe siècles en Hollande au moment de la floraison splendide de la peinture dans les Pays-Bas et l'on ne voit pas ce qu'un J.-S. Bach ou un Mozart ont dû à une théorie quelconque sur le beau musical. Ces riches natures profitant de tout ce qui avait été trouvé comme d'instinct avant elles, ont dépassé leurs devanciers, ont découvert des formules nouvelles et produit avec une stupéfiante abondance d'inimitables chefs-d'œuvre.

1. Pour ne pas sortir de mon sujet, je n'ai voulu parler ici que de la seule licence philosophique, mais il me semble assez évident que la réforme proposée pour elle aurait également d'immenses avantages si elle était appliquée à toutes les autres licences de Lettres et de Sciences. On reviendrait à l'ancien système d'un examen général demandant une moyenne de deux années de préparation et portant sur un programme limité mais compréhensif. Cet examen serait complété dans chaque partie par un certificat spécial laissé au choix du candidat. Ce serait le meilleur moyen d'initier aux travaux de véritable spécialisation des candidats possédant comme base une bonne formation générale. Enseignement et recherche scientifique y gagneraient également.

Il reste vrai cependant que la culture générale de l'esprit serait incomplète et un aspect très intéressant de la philosophie négligé, si l'on ne faisait pas dans l'enseignement littéraire et scientifique supérieur une place honorable à l'esthétique.

Les programmes actuels de l'enseignement secondaire en ont fait une toute petite à cette formation en attribuant une demi-heure chaque semaine à partir de la classe de troisième à une initiation élémentaire à l'histoire des beaux-arts. Suivant la volonté du législateur, ce temps ne doit pas être consacré à une étude théorique, mais exclusivement à des explications sommaires données par le professeur au sujet de quelques exemples concrets empruntés à l'architecture, à la sculpture et à la peinture. Les programmes sont combinés de manière à cadrer avec l'enseignement des matières historiques assignées aux diverses années. Il est permis de regretter que l'on ait omis, à cause même de cette concordance, tout ce qui a rapport à l'art ancien, roman et médiéval. Il est également fâcheux que la musique, cet art incomparable soit par sa puissance expressive, soit surtout par sa beauté structurale propre, n'ait aucune place dans ces programmes.

Le professeur de philosophie a, il est vrai, la faculté de consacrer chaque année un certain nombre de leçons à l'esthétique et si sa compétence le lui permet, il lui est loisible de combler dans une certaine mesure cette lacune. Parmi les matières à option de la licence de philosophie se trouve également l'esthétique et, dans certaines Facultés où les cours de psychologie sont orientés dans ce sens, les candidats sont en mesure de recevoir sur cette matière un peu spéciale une initiation un peu plus poussée.

Je voudrais dire ici comment il serait possible de donner à cet enseignement un plus ample développement et des sanctions officielles. Si l'on adoptait un jour pour la licence de philosophie le régime proposé par M. Blondel, tel que je viens de le rappeler dans la première partie de ce travail, il serait très facile d'avoir dans un certain nombre d'Universités, surtout dans les plus importantes, des chaires d'esthétique générale ou spéciale et d'organiser un enseignement régulier préparant à des certificats correspondants. Telle Faculté de province pour-

rait avoir un spécialiste pour l'esthétique des arts plastiques, telle autre un musicologue. A Paris et dans quelques autres Universités plus importantes on trouverait une plus grande variété de cours et de laboratoires appropriés. Les voisinages des Ecoles des Beaux-Arts et des Conservatoires permettraient d'utiliser pour la culture classique les admirables ressources de ces centres d'enseignement technique. N'est-il pas regrettable que ceux-ci demeurent comme un peu en dehors du mouvement intellectuel général ? Ils doivent évidemment subsister avec leur autonomie pour fournir aux professionnels des beaux-arts tous les moyens de formation spéciale, mais ne pourrait-on pas souhaiter une certaine pénétration de cette culture dans les milieux qu'intéressent les problèmes posés par l'esthétique ?

Je ne sais si je me fais illusion, mais il me semble qu'un ou plusieurs certificats sur ces matières, adjoints à la licence de philosophie, seraient de nature à élever dans le pays le niveau du goût et de l'intérêt pour tout ce qui touche à l'art.

Il serait vain sans doute de fonder de trop grands espoirs sur les bienfaits à attendre d'une esthétique théorique. Le goût évolue et il est toujours en quête de formules nouvelles. L'intellectualisme est pourtant dans le vrai quand il maintient l'existence de lois objectives déterminant d'une manière immuable certaines conditions auxquelles doit se soumettre toute œuvre d'art pour être vraiment belle. Il y a un bon et mauvais goût et ce dernier est à base d'ignorance, de maladresse ou de snobisme. Je sais bien que les critiques d'art, par leurs jugements tranchants, leurs admirations excessives ou leurs mépris injustifiés, réussissent souvent à en imposer à la masse des incompétents. Mais précisément, il me semble qu'une culture générale plus poussée, au point de vue de l'esthétique théorique, aurait des chances de rendre l'opinion publique un peu moins moutonnière et de lui fournir un moyen de se défendre contre les appréciations toutes faites.

Veut-on un exemple ? On a pu lire dans le *Mercure de France* du 1er avril 1927 un éreintement de Beethoven sous la plume de M. Jean Marnold. Ce critique veut bien accorder au célèbre maître une intermittente génialité artistique, mais il

prétend que sa surdité l'a empêché d'être un musicien complet. « Les trois quarts au moins de la Neuvième symphonie sont une invraisemblable gageure de laideur et de vacuité. La Sonate op. 106 en si bémol, de 1818, n'est pas moins cruellement décevante en son pathos théâtral ou sa sentimentalité déclamatoire et la fugue énorme qui la termine parachève un monstre abracadabrant de hideur et de nullité spécifique. La trop célèbre Messe en ré ou *Missa solemnis* édifie le mastodonte de cette mégalomanie sénile et du même coup un monument de pyramidale impuissance. Le culte, la dévotion qui lui sont voués encore, la vogue inopinée qui lui reste fidèle, constituent un curieux aspect de cette forme de snobisme qui admire indistinctement tout ce qui fut signé d'un nom illustre et vénéré, et même on admire davantage, crainte peut-être d'avoir l'air « de ne pas comprendre », ce à quoi sa sensibilité instinctivement répugne et résisterait volontiers. Nulle autre part peut-être l'inspiration de Beethoven ne fut aussi terne, aussi morne, quelconque; son harmonie, comme sa modulation d'une banalité aussi mortelle ».

Et pour finir, ce coup de massue : « Un jour viendra où on ne pourra pas plus relire la musique de Beethoven que les romans de George Sand ».

Qu'en pense M. Vincent d'Indy qui place, je crois, Beethoven à peu près aussi haut que Bach, en tous cas sur les plus hauts sommets atteints par l'art humain? Est-ce que la sévérité féroce de M. Marnold ne viendrait pas d'un certain parti pris et peut-être de quelque incompréhension du génie propre du Maître de Wurtzbourg? Il a bien raison de trouver que telles ou telles pages de Beethoven ont aujourd'hui beaucoup vieilli, qu'elles nous semblent un peu vides, d'une écriture trop lâche, avec une recherche romantique des gros effets que nous n'aimons plus; mais à ce compte chez qui ne trouverons-nous pas ces défaillances? M. Marnold a infiniment raison de placer très haut l'œuvre de Bach et celle de Mozart, mais n'y a-t-il pas chez eux aussi bien des passages qui « datent » et dont la valeur musicale nous semble aujourd'hui assez contestable?

Quoi qu'il en soit, la culture des beaux-arts chez nous ne pourrait que gagner à voisiner avec celle des lettres, des

sciences et de la philosophie. Il a été noté, dans la séance de la Société de philosophie dont nous avons déjà parlé, que les étudiantes forment dans plusieurs Universités un contingent assez important pour les cours de licence. S'il existait un certificat d'esthétique, et spécialement d'esthétique musicale, quelques-unes opteraient certainement pour cette spécialité. Beaucoup font de la musique et arrivent à d'appréciables résultats au point de vue technique; extrêmement rares sont celles qui possèdent quelques notions précises sur la théorie, l'histoire, la structure propre de la musique. Seules les élèves des Conservatoires y sont initiées. En dehors des étudiants et étudiantes, le grand public prendrait certainement le plus vif intérêt à des cours pratiques sur cette matière : l'exemple a d'ailleurs été donné déjà souvent dans plusieurs Facultés et le succès obtenu a été, en général, encourageant : il serait plus complet si des examens venaient stimuler et sanctionner le travail des élèves.

R. DE SINÉTY.

Vals.

A PROPOS D'UNE MATIÈRE NOUVELLE D'ENSEIGNEMENT

Le plan d'études qui résulte, pour l'enseignement secondaire des jeunes Français, du décret du 13 mai 1925 et de l'arrêté du 3 juin suivant, introduit dans les programmes de cet enseignement, une matière qui jusqu'ici n'y figurait à aucun titre : l'*explication des chefs-d'œuvre de l'art.* Il serait permis de s'effrayer de l'immensité de la carrière qu'ouvrent devant la bonne volonté des maîtres et des élèves ces quelques mots d'apparence très réservée, si les instructions du 2 septembre 1925 n'étaient venues en expliquer la portée et en restreindre les limites. Il y a un art assyrien, un art égyptien, un art grec, un art romain, un art gothique, un art Renaissance, un art moderne, *immensum spatiis aequor* à n'en juger que par un superficiel coup d'œil d'ensemble. Mais si l'on examine cet énoncé d'un peu plus près, on s'aperçoit tout de suite qu'il n'évoque pas seulement une longue série de siècles, mais une série qui s'étend en largeur en même temps qu'en longueur. Il y a en effet tout au long des siècles des arts qui naissent et se développent simultanément, portant également la marque du génie de l'homme, à ce titre également dignes d'être admirés, également dignes d'être étudiés, parce qu'ils sont également propres à former le goût, à affiner la sensibilité, suivant l'expression, d'ailleurs très juste, des considérants qui précèdent le décret du 13 mai.

Sans doute il n'est question que de chefs-d'œuvre. C'est déjà fort embarrassant d'en dresser le catalogue, car il n'en est pas d'officiel, auquel il soit permis de se référer, et il n'en peut pas être : on ne fait pas le recensement des chefs-d'œuvre en

éloquence ou en poésie, en peinture ou en sculpture, comme on fait celui de la population d'un pays, à tel jour déterminé. Mais on est généralement d'accord pour ranger dans cette catégorie un certain nombre d'œuvres qui, dans tous les domaines de l'art, sont admirés de tous les gens de goût, pour le génie qu'elles révèlent et pour les beautés qui leur valent une supériorité reconnue de tous. Si c'est à pareil signe que se reconnaissent les chefs-d'œuvre, peut-être le nombre n'en est-il pas bien considérable, et si toute la nouveauté introduite dans le plan d'études se bornait à faire connaître et goûter par les élèves ces quelques chefs-d'œuvre, assez rares d'ailleurs, le profit sans doute en serait certain, mais l'expérience que leur donnerait cette étude manquerait certainement d'étendue. D'ailleurs il y a chefs-d'œuvre et chefs-d'œuvre en toute espèce d'art; il y a les chefs-d'œuvre au sens complet du mot, pourrait-on dire, et qui atteignent dans leur genre à cette hauteur de perfection que le génie de l'homme peut atteindre, mais qu'il ne semble pas pouvoir dépasser. Au-dessous il y a place encore, et une place assez large, pour des œuvres qui se distinguent par de telles qualités qu'elles accusent une grande force de talent, et qu'on n'hésite pas à qualifier de chefs-d'œuvre. Souvent même il devient assez difficile de choisir entre ceux-ci et ceux-là et de dire celui qu'il faut préférer à l'autre ou aux autres. Essayez donc de choisir et de faire un classement entre les toiles si nombreuses dues au pinceau de Raphaël lui-même.

Il faut donc croire que le mot qui donne droit de cité, dans l'enseignement secondaire, à l'étude de l'art, a plus d'extension qu'il ne semble d'abord, et que par chef-d'œuvre d'art il faut entendre les œuvres d'art véritablement dignes d'être comprises sous cette dénomination. Et celles-ci sont innombrables, de sorte que c'est beaucoup moins la matière qui manquera comme objet d'étude, que le temps qui serait nécessaire pour la parcourir. C'est pour ce motif évident, que les auteurs de cette réforme ont pensé qu'il y avait lieu de limiter l'objet de l'étude et le temps qui doit lui être consacré. Ils ont sans doute prévu l'objection qui ne pouvait pas manquer de se présenter à leur esprit. Depuis longtemps on proteste contre la complication des programmes scolaires; depuis longtemps on demande qu'ils

soient allégés de toute la surchage qui les écrase. Néanmoins, à chaque remaniement, c'est un poids nouveau qui s'ajoute au poids ancien. A l'encontre de la recommandation de Boileau, dont il devrait être tenu compte ici :

Ajoutez quelquefois et souvent effacez

on ajoute souvent et on n'efface jamais. C'est sans doute pour tenir compte de ce vœu fort légitime, que l'audace cette fois s'est faite timide. L'étude de l'art n'aura droit qu'à quatorze heures bien comptées en classe de Troisième, de Seconde, de Première, pas même obligatoirement pour toutes les sections dans ces deux dernières classes. Le temps étant ainsi mesuré, il a fallu mesurer aussi l'espace à parcourir car, en pareil cas, on ne peut pas dire avec sécurité que le temps ne fait rien à l'affaire. Il en est véritablement le régent. On étudiera donc la Renaissance et le XVIe siècle en Troisième, le XVIIe et le XVIIIe en Seconde, le XIXe siècle en Première.

C'est peu et beaucoup en même temps. C'est peu si on considère le temps consacré à cette étude et les limites dans lesquelles on enserre son objet, les quatre derniers siècles de l'histoire, comme si l'art n'avait antérieurement rien produit, ni au moyen âge, ni chez les Grecs. Aussi avons-nous, de ce chef, entendu formuler quelques plaintes, plaintes assez discrètes d'ailleurs, de la part de ceux qui finissaient par avoir satisfaction, encore que celle-ci ne soit pas complète, et qui doivent reconnaître, au surplus, qu'il était impossible de leur accorder davantage dans un horaire déjà fort chargé. Aussi faut-il estimer que ce peu est beaucoup, parce qu'il est la reconnaissance de fait d'un principe qui n'avait pas réussi jusqu'à ce moment à passer de la théorie à la pratique, à savoir que l'art est éducateur, aussi bien celui des peintres que celui des orateurs ou des poètes; ce peu est beaucoup enfin, si l'on songe qu'au lieu de prendre la place d'un autre enseignement, celui-ci va s'ajouter à tous les autres et rendre nos plans d'étude un peu plus compliqués, comme s'ils ne l'étaient pas plus que suffisamment déjà.

*
* *

Ceci est moins une plainte qu'une simple constatation. Comment se plaindre, en effet, d'une mesure depuis longtemps

souhaitée et demandée. Dans un rapport présenté au congrès de l'Union des établissements secondaires de l'enseignement libre féminin, en septembre dernier[1], Mlle Gautier, diplômée pour l'enseignement du dessin, a rappelé les mémoires ou articles écrits par M. Eug. Guillaume, en 1886, et par M. Paul Colin, en 1889, pour demander qu'une place fût faite à l'histoire de l'art, dans le plan d'études de l'enseignement secondaire. Quelques années plus tard, en 1894, le congrès des Arts décoratifs faisait adopter les vœux suivants : « donner une place de plus en plus large dans l'histoire générale à l'histoire de l'art... inviter les professeurs de dessin à ne jamais faire dessiner un modèle, sans avoir préalablement expliqué aux élèves l'époque à laquelle il appartient et le caractère qui en constitue la beauté... encourager la visite aux monuments, aux musées, etc... » Ce n'est pas encore le but qu'il fallait atteindre, mais on sent qu'on y marche. L'histoire de l'art est sur la route qui y conduit et la visite aux monuments, aux musées, sera un des articles des instructions de 1925.

Cependant si réservés que fussent de pareils vœux, leur réalisation est renvoyée à meilleure occasion, sans doute *sine die*. Il s'agissait, en effet, de bien autre chose, de la refonte totale du plan d'études de l'enseignement secondaire. L'enseignement moderne, que le plan d'études de 1890 avait substitué à l'enseignement spécial, créé par M. Duruy, ne donnait pas du tout les heureux résultats qu'on s'était flatté trop légèrement d'en obtenir. Le niveau des études, loin d'en être élevé, en était assez sensiblement abaissé. Inutile de pousser l'expérience plus loin; il fallait autre chose. Pour ne pas tomber d'une erreur dans une autre, et pour s'entourer des meilleures chances de succès, ceux qui avaient la responsabilité de l'enseignement public en France crurent que le plus sûr moyen c'était d'instituer une vaste enquête, au cours de laquelle on inviterait à déposer, et on entendrait tous ceux qui étaient qualifiés, par leurs emplois ou leurs titres, à donner leur avis sur la nature des réformes à opérer dans notre enseignement secondaire. Les précurseurs, qui avaient plaidé la cause de l'art, n'avaient donc qu'à attendre. Peut-être se souviendrait-on de leurs vœux,

1. Rapport publié par la revue *Studia*, nov. 1926.

pour leur donner satisfaction dans les nouveaux programmes que l'enquête allait enfanter.

En attendant, une voix qui n'a rien d'officiel, et qu'à défaut de ce caractère on ne se croit pas obligé d'entendre, vint appuyer leurs vœux et se mêler à leur voix. Au mois d'août 1900 l'*Alliance des maisons d'éducation chrétienne*, qui groupe dans une vaste fédération à peu près tous les établissements d'enseignement secondaire ecclésiastique de France et des pays de langue française hors de nos frontières, se réunit en congrès à Bruxelles, au collège Saint-Louis. On sait que les Belges ont, en matière d'art, des traditions qui nous manquent, peut-être parce qu'ils ont sous les yeux des facilités et des modèles que nous n'avons pas au même degré, ou à portée de regard comme chez eux. Les modèles s'offrent à eux à tout revers du pays. Ypres, Bruges, Louvain, avant la guerre, étaient de véritables musées, sans parler des musées en titre et des œuvres d'art que contiennent leurs églises. Bref ils nous ont devancés dans cet enseignement. Nous avions donc quelque intérêt à nous mettre à leur école, et à apprendre d'eux comment ils avaient organisé cet enseignement et les résultats qu'il donnait. C'est pourquoi la question de la culture par l'enseignement de l'art fut mise au programme du congrès. Les principes furent nettement affirmés et le *cours d'art*, comme disait le congrès, fut nettement distingué de l'enseignement de l'histoire de l'art.

On lit en effet dans le rapport présenté à ce sujet, et qui résume l'opinion de l'assemblée : « Le cours d'art ne peut évidemment pas se borner à une énumération longue et fastidieuse de dates et d'œuvres de nos maîtres ; il doit avant tout s'appliquer à développer le goût artistique de l'enfant en lui faisant connaître les chefs-d'œuvre dans le cadre où ils ont paru ; il doit lui apprendre à voir, à comprendre, à goûter les œuvres des grands maîtres, à raisonner son impression, à justifier son jugement. A cette condition seule cet enseignement pourra être attrayant et pratique[1] ». Sous une autre forme et en termes plus développés, les instructions ministérielles de 1925 ne diront pas autre chose.

Comme s'il eut craint d'avoir montré trop de hardiesse, en

1. *Vingt-six congrès pédagogiques*, p. 501.

affirmant ces principes, le congrès n'osa pas en conseiller l'application intégrale. Peu logique avec lui-même, au lieu de faire de l'étude des chefs-d'œuvre de l'art l'objet d'un enseignement spécial, il se borna à demander que cet enseignement fût *occasionnel*, sans individualité propre ni autonomie. Il était proposé comme annexe du cours de littérature, d'histoire et surtout de religion. Le professeur de religion, en effet, trouvait dans son cours, à propos des mystères de la vie de Jésus-Christ, de la Sainte Vierge, ou même en traitant des saints, l'occasion de parler des tableaux qui représentaient ces mystères, de les étudier en eux-mêmes, de les comparer entre eux, quand ils traitent le même sujet; mais c'est sous la réserve que cet enseignement occasionnel « ne soit qu'un accessoire, un appui de l'enseignement historique, littéraire et religieux ». Cette réserve était de nature à tout empêcher : un enseignement qui n'a pour lui ni maître spécial qui le donne, ni un temps fixé, qui lui est consacré, ne fait pas figure d'enseignement et n'est pas pris au sérieux. C'est ce qui arriva.

Certes il n'appartient pas à un congrès d'agir en dehors de ses limites, et de poursuivre au loin l'application des vœux qu'il a pu émettre, ou des principes qu'il a formulés. Il arriva donc que la doctrine qu'il avait entourée de tant de réserves, personne ou à peu près ne se crut obligé de s'en inspirer et de fait, je ne sache pas qu'elle ait eu ses apôtres, ses confesseurs, encore moins ses martyrs. On continua à peu près comme ci-devant. D'ailleurs dans les régions officielles, on réformait. Le plan d'études de 1902 était en préparation, ou venait de paraître ; on ne peut guère s'étonner que l'enseignement libre l'ait pris pour règle de son enseignement et qu'il n'ait pas cru qu'il y avait lieu de compliquer l'expérience nouvelle, à laquelle le soumettait le nouveau plan d'études, avec ses cycles et sections, en y introduisant un enseignement dont on n'avait pas jugé à propos de tenir compte. Ajoutez qu'un très grand nombre d'établissements libres passait par une crise redoutable, qui leur rendait la vie très difficile, après l'application des funestes lois de 1901 et de 1904, qui portaient une atteinte mortelle à l'enseignement congréganiste. Pour toutes ces raisons le nouveau congrès de Bruxelles resta lettre morte.

La question était posée et le restait. Elle fut reprise par

l'*Alliance* au congrès de 1907 tenu à Lille, sous les auspices et dans les locaux de la grande Université catholique. On y entendit une conférence faite par le Pro-Recteur, M. Rambure, sur l'étude de l'art et son rôle dans l'éducation. « Ce sujet, dit le compte rendu, a été examiné par l'*Alliance* dans son congrès de Bruxelles, en 1900. Mais la question a mûri depuis lors, elle est de celles sur lesquelles, il faut longtemps insister avant de les voir passer de la théorie à la pratique. Rien de plus judicieux, de plus délicat que ce que nous a dit M. Rambure sur les élèves destinés à recevoir l'enseignement esthétique, sur les maîtres aptes à le donner, sur les instruments qui en sont l'auxiliaire indispensable[1] ». Cette fois la question ne resta pas dans le domaine de la pure théorie : elle reçut un commencement d'application pratique, qui témoigne pour le moins d'une réelle bonne volonté. Ces instruments dont avait parlé M. Rambure, un bon nombre de chefs d'établissements s'inscrivirent pour les recevoir par son intermédiaire, sous la forme de reproductions de tableaux de maîtres d'un format varié. Quel usage en fut fait? je l'ignore; on peut croire sans témérité que l'usage en fut peu empressé, pour la raison qui n'est guère moins actuelle aujourd'hui, que, si on avait les instruments du travail, on manquait des maîtres capables de les interpréter et de s'en servir.

L'Inspecteur général de l'enseignement du dessin qui, en 1911, accusait l'Université de ne pas aimer les images, parce qu'elle ne témoignait encore d'aucun goût pour l'étude de l'art, n'aurait pas pu adresser le même reproche à l'enseignement libre. Mais le résultat y était identique et les vœux tardaient toujours à entrer dans la voie des réalisations, lorsque vinrent les circonstances où l'on pouvait y songer moins que jamais. C'était la guerre, qui porta un tel trouble dans toutes les conditions de notre vie nationale, que l'instruction publique et privée eurent bien de la peine à maintenir leur fonctionnement à peu près normal. Il s'agissait pour eux de tenir, plus que de faire du nouveau. Et c'est ainsi que, de délai en délai, il a fallu attendre jusqu'en 1925, pour que satisfaction fût donnée à ceux qui désiraient vivement que cette étude eût enfin une part dans la forma-

1. *Vingt-six congrès pédagogiques*, p. 764-C.

tion du goût et la culture des élèves de l'enseignement secondaire.

*
* *

Les instructions ministérielles précisent avec soin la nature de cet enseignement et l'esprit dans lequel il doit être donné. Quand elles insistent pour bien faire remarquer qu'il ne s'agit pas le moins du monde de donner, à propos de l'art, une sorte de pendant à l'histoire de la littérature, ce n'est pas pour faire entendre que l'histoire de l'art doit être exclue de l'enseignement. Elle continuera à jouir de tous ses droits légitimes dans le développement de l'histoire générale. Celle-ci, passant en revue toutes les manifestations de la vie des peuples, ne saurait omettre celle qui figure au nombre des plus élevées, sinon des plus importantes. L'histoire des arts continuera donc à être enseignée, comme elle l'était ci-devant, c'est-à-dire au même titre et avec les mêmes développements. L'étude de l'art n'entrera pas en concurrence avec elle ; ce n'est pas matière à substitution. Elle ne fera pas non plus double emploi avec l'histoire de l'art, parce qu'elle n'aura pas le même objet et qu'elle procédera d'une manière tout à fait différente, suffisamment définie par la façon dont on la désigne : *l'explication des chefs-d'œuvre de l'art.*

Cette explication sera moins nouvelle par les règles qui doivent la diriger, que par la matière sur laquelle elle s'applique. Les élèves, qui sont habitués à expliquer une page de prose ou de poésie qui forme un tout complet, n'auront pas de peine à se reconnaître dans une œuvre d'art plastique, tableau ou statue. Dans le second cas comme dans le premier, l'explication s'appuie sur l'analyse, et celle-ci procède de la même manière dans l'un et dans l'autre cas. Aussi les instructions ministérielles peuvent-elles affirmer que « transposer l'explication littéraire en explication artistique se fera sans grande difficulté ». L'observation visuelle y jouera un rôle prépondérant, comme instrument indispensable d'analyse, jouant un rôle analogue à celui de l'esprit de finesse dans l'explication des œuvres littéraires. Les visuels s'y trouveront donc avantagés, par leur organisation physique, d'un instrument de vision perfectionné, comme les

auditifs, quand il s'agit d'apprécier le rythme musical d'une phrase, qu'elle soit écrite en vers ou en prose.

Comme le font très justement remarquer les instructions ministérielles, « c'est l'image qui doit être au point de départ, comme le texte dans l'enseignement littéraire ». L'image, en effet, n'est pas autre chose qu'une page à expliquer. Si l'explication en est donnée par un maître à un groupe d'élèves réunis autour de la chaire, « cette analyse de l'image est comme une lecture à haute voix ». Cette explication qui part de l'analyse se réduit, on peut le dire de toutes les œuvres d'art, à la réponse à cette double question : pourquoi ? comment ? Le pourquoi, c'est l'intention, le but que l'artiste s'est proposé, l'objet qui a dirigé son esprit et sa main, la cause finale, comme disent les philosophes, et qui se place à la fois au point de départ et au terme de l'exécution. Le comment, ce sont les moyens divers mis en œuvre pour réaliser l'intention et produire l'image. Le comment, ce sont les procédés de toute nature auxquels l'artiste a eu recours : c'est l'artiste lui-même qui compte avant tout le reste, son génie ou son talent, qui donnent la réponse la plus décisive à la question comment? Si bien que celle-ci comprend à la fois la cause efficiente et la cause formelle des philosophes.

On ne peut nier que dans un pareil exercice le goût se développe, la sensibilité s'affine. L'histoire des œuvres d'art, qui se contente d'en faire le recensement en les plaçant chacune à sa date et dans son milieu, sans même dire les raisons qui éclairent ces questions de date et de milieu, n'est éducative à aucun degré. L'explication des œuvres d'art, telle qu'elle vient d'être définie, doit l'être et l'est à un haut degré. Elle l'est comme l'explication des œuvres littéraires. Elle pourrait même l'être davantage, si, comme le demandent les instructions ministérielles, l'explication d'une œuvre d'art ne se contente pas de l'envisager dans sa forme définitive, mais « la suit dans sa genèse, depuis la pensée initiale jusqu'à l'achèvement », ce qui ne peut avoir lieu quand il s'agit d'une œuvre littéraire, qui ne se présente jamais que dans son texte définitif, où l'on ne peut jamais voir par quels chemins l'esprit de l'auteur a passé, avant de nous livrer sa pensée dans son œuvre. On ne peut nier qu'il est à la fois intéressant et instructif d'assister ainsi à la genèse de l'œuvre, qu'on la comprend mieux et que l'explication en est

plus complète. Mais est-ce bien nécessaire à l'objet qu'on se propose? Est-ce toujours possible?

Ni l'un ni l'autre, je crois. Par l'explication telle qu'elle vient d'être définie, un résultat certain est obtenu; c'est celui que donne également l'explication raisonnée, intelligente des auteurs de prose et de poésie, c'est l'éducation de l'esprit par la formation du goût. Oh entendons-nous! c'est l'éducation commencée, telle qu'on peut la recevoir sur les bancs du collège; elle se poursuivra par la suite, à mesure que la raison mûrira en se cultivant, éducation qui, peut-être, ne s'achèvera jamais. Des clartés de tout et, ce qui est mieux, des aptitudes développées à pousser sa formation plus loin, c'est ce que donne l'enseignement secondaire, c'est ce que donnera l'étude de l'art, en matière d'art. Peut-on lui demander davantage, en appliquant les élèves à suivre la genèse des œuvres d'art? Je ne le crois pas possible, en raison du peu de temps consacré à cette étude, quatorze heures dans une année. Il faut être ou avoir été professeur, pour savoir combien une heure passe vite dans l'explication d'un texte — sans sa genèse — et ici nous aurons, pour ne parler que de la Troisième, la Renaissance et le XVIe siècle. Qui osera dire que c'est matière indigente? Puis, je ne le crois pas possible en raison des élèves. Prenez l'élève moyen de Troisième : c'est un cerveau très fruste encore : il a appris les grammaires, Dieu sait comme, et fait travailler un peu sa mémoire. Il a treize ans; sa raison luit à peine dans les ténèbres; est-il bien capable de tirer profit de ces savantes comparaisons entre les formes diverses par lesquelles une œuvre a passé avant de trouver sa forme définitive? M'est avis que ce sera bien joli s'il entre pleinement dans l'intelligence de l'œuvre définitive? Et enfin sera-t-il si facile d'avoir sous la main la documentation qui permettra de suivre cette genèse?

*
* *

Cette question pose celle des instruments et moyens qui servent à donner cet enseignement, et en même temps, celle des difficultés qui peuvent se rencontrer dans cette étude. Ces difficultés sont-elles réelles? Les instructions complémentaires du 7 juin en rapportent quelques-unes, qui ont été mises en avant.

Elles s'appliquent à les montrer sans fondement sérieux. Mais le soin qu'elles mettent à les démentir prouve déjà qu'elles ne sont pas absolument vaines. Il ne me semble pas qu'il y ait lieu d'insister sur la difficulté de pourvoir les élèves des documents qui leur seront absolument nécessaires, comme instruments de travail indispensables, pour aborder cette étude. La photographie, la phototypie, la photogravure, la cartographie ont multiplié et fait pénétrer partout, dans des conditions de prix facilement abordables, les reproductions des œuvres des grands maîtres de l'architecture, de la peinture et de la sculpture, sans parler des projections lumineuses et du cinéma, qui peuvent rendre d'énormes services à cet enseignement. Tout au plus peut-on dire que les reproductions de prix assez modeste sont toujours en noir, ce qui peut n'être pas d'une importance extrême en matière de sculpture et d'architecture.

On ne peut pas dire la même chose, quand il s'agit des reproductions de tableaux de maîtres. C'est déjà une infériorité pour ces reproductions, si parfaites qu'on les suppose, de n'être que reproduction. Les élèves, qui ont en main l'*Énéide* de Virgile et les *Oraisons funèbres* de Bossuet peuvent dire qu'ils ont dans ces textes toute la pensée de Virgile et toute celle de Bossuet. Entre le génie de ces maîtres et l'esprit de l'élève, qui s'applique à le pénétrer afin de s'en nourrir, il n'y a pas d'intermédiaire, à travers lequel on est réduit à le découvrir. Si par surcroît l'intermédiaire n'a rien du coloris, essentiel à la beauté du tableau qu'il reproduit, qui ne voit combien sa valeur d'instrument ou de moyen en est notablement diminuée. Sans comparaison, car la comparaison manquerait sans doute d'exactitude, c'est comme si on prétendait se faire une idée exacte du génie de Virgile en le lisant dans une traduction française d'ailleurs parfaite, ou de celui de Bossuet en étudiant ses *Oraisons funèbres* dans une traduction latine. Cette infériorité est inévitable. Les reproductions quelles qu'elles soient ne seront jamais que des copies. Mes vrais vers ne seront pas lus, a écrit mélancoliquement Sully-Prudhomme.

N'exagérons pas cependant, en ce qui concerne l'étude des œuvres d'art, les conséquences de cette infériorité. Dans ces copies et reproductions, noires ou en couleurs, il reste encore assez de la pensée du maître transparente à travers ces voiles,

pour que l'élève prenne contact avec son génie et forme son goût à l'école du sien. En faut-il d'ailleurs davantage et l'étude des chefs-d'œuvre de la peinture en subit-elle grand dommage, par rapport à celle des œuvres d'éloquence et de poésie? Je ne le pense pas. L'élève moyen, celui qui permet les généralisations, n'approfondit pas, n'approfondit rien. Il reste à la surface des choses, dans l'étude des œuvres littéraires, par sa faute sans doute, et dans l'étude des œuvres d'art un peu par la faute des modèles imparfaits qui lui sont remis et plus encore par la sienne. Je crains plus les obstacles qui viennent de sa légèreté que ceux qui viennent de l'imperfection des instruments dont il a à se servir. L'enfant aime les images, autour desquelles sa curiosité se joue, sans qu'il ait un effort et surtout un effort prolongé à produire. C'est ainsi qu'il aime la lecture, la lecture amusante et beaucoup moins celle des modèles qu'on lui donne à analyser.

Aussi quand j'entends conseiller, pour développer le sens esthétique de ces adolescents, de multiplier autour d'eux dans les classes, les salles d'étude, les couloirs qu'ils traversent vingt fois par jour, des peintures et tableaux de maîtres, je reste un peu sceptique. Sans doute n'est-il pas rare que quelques vocations d'artiste s'éveillent à la vue de ces images qui s'offrent aux yeux de toutes parts. Le plus grand nombre n'y prête plus attention. La curiosité est satisfaite : c'est du déjà vu. Pour que la curiosité s'y porte de nouveau, il faut que l'intervention du maître, ou d'un autre, y fasse voir quelque chose qui n'a pas encore été vu ou compris. A cette condition les musées scolaires, plus ou moins richement dotés, que les instructions ministérielles demandent et recommandent partout, pourront avoir une utilité incontestable pour ceux qui, plus en âge d'en comprendre l'explication, sauront s'y intéresser et s'en nourrir.

A défaut de musée scolaire faut-il prendre comme champ d'expérience et d'étude pour cet enseignement, ceux que les villes possèdent un peu partout, pour l'instruction et l'agrément du public? Les instructions ministérielles semblent le conseiller sans formuler aucune réserve. Ce n'est pas moi qui conduirai un adolescent de quatorze ans, ni un petit jeune homme de seize, encore moins un groupe, dans un musée de peinture,

sans avoir au préalable fait moi-même la visite de la salle et de ses abords. Les musées, en général, n'ont pas prévu qu'ils devaient s'ouvrir à des enfants et à des adolescents. Le nu s'y étale dans toute sa splendeur, son ampleur et sa couleur. Cela peut être sans dommage pour des sensibilités blasées qui ne s'émeuvent plus de ces visions. Nos petits jeunes gens n'en sont pas là, Dieu merci, et nous savons leurs âmes encore assez neuves et assez fraîches pour recevoir en présence de ces peintures des impressions dont elles ne peuvent que subir détriment. Je sais bien que dans l'ordre des nudités on établit des distinctions que je veux bien admettre : il y a les nudités chastes et celles qui ne le sont pas. Mais ici je n'ai qu'à me préoccuper des impressions éprouvées par des jeunes gens de quatorze à seize ans devant les Ariane, les Phryné, les Danaé, les Aspasie, les Grâces et autres entièrement nues. Je crois trop peu aux impressions chastes, et beaucoup trop aux autres, pour tenter l'aventure de les y exposer. Déjà le nu de la statuaire n'est pas sans danger, combien plus celui de la peinture.

Aussi me paraît-il qu'il faut être sévère sur le choix des modèles, les chefs-d'œuvre dont on composera les musées scolaires, là où il sera possible de les établir, ou bien les pochettes ou les livres illustrés qu'on mettra entre les mains des élèves. Il faut se souvenir, en effet, que l'état d'âme d'un groupe d'enfants n'est pas du tout le même que celui d'un de ses membres pris isolément. Il y a l'âme du groupe, tantôt formée de ce qu'il y a de bon ou de meilleur en chacun d'eux, et tantôt, plus souvent même, formée de ce qu'il y a de mauvais ou de pire. C'est cette âme commune qui influence l'âme de chacun d'eux, au point de l'informer complètement, si bien que tel enfant qui serait resté calme devant tel tableau où le nu s'offre avec mesure, se permettra des plaisanteries déplacées ou applaudira aux plaisanteries de mauvais goût d'un camarade plus hardi que lui. Aussi je ne puis qu'approuver les protestations formulées par le *Bulletin des professeurs catholiques de l'Université*, n° de février 1926, au sujet de l'album d'images commentées par M. L. Hourticq, publié par la maison Hachette, album par ailleurs aussi instructif qu'intéressant, mais qu'on regrette de ne pouvoir pas faire circuler dans

les salles d'études, à cause de certaines images qu'il a trop complaisamment admises.

Il ne doit pas y avoir hésitation sur ce point, me semble-t-il. Il pourra y en avoir sur l'organisation de ce cours tout nouveau en admettant même que son utilité ne soit pas contestée, ce qui n'est pas. C'est un enseignement tout nouveau : y aura-t-il partout des maîtres capables de le donner? Et s'il y en a, à qui le confier de préférence, au professeur de lettres, ou au professeur d'histoire, car il semble que cet enseignement ne peut ressortir à aucun autre, parce qu'il ne s'associe bien qu'à l'enseignement qu'ils donnent. Le congrès de Bruxelles, dont il a été parlé plus haut, l'attribue plutôt au professeur de religion. On est dans la période des tâtonnements et de la parturition pénible : on n'est encore bien pourvu ni de maîtres, ni d'instruments de travail. Mais la semence est jetée en terre, laissez la croître et le temps de la moisson viendra, comme il est dit dans l'Évangile.

Paul Lahargou

Dax.

TABLE DES MATIÈRES

Le Gérant : Gabriel BEAUCHESNE.

TYPOGRAPHIE FIRMIN-DIDOT ET Cie. — MESNIL (EURE). — 1927.

ÉTUDES CRITIQUES

I. PHILOSOPHIE GÉNÉRALE

« LE THOMISME DEVANT LA PHILOSOPHIE CRITIQUE »

par J. Maréchal, S. J.

En 1924, les *Archives de Philosophie* consacrèrent aux trois premiers cahiers du P. J. Maréchal sur « Le point de départ de la métaphysique », une étude critique assez détaillée (vol. II, II, p. 1-22). Le quatrième cahier n'ayant pas encore paru, c'est du cinquième qu'il s'agit cette fois. L'auteur n'entend point s'y demander, avec Kant, si l'intelligence humaine est faculté de l'être ou seulement des apparences. Il sait bien qu'une telle question, posée après mûre réflexion sur les données immédiates de la conscience intellectuelle, ne comporterait aucune réponse (p. VIII). Montrer comment le thomisme de saint Thomas lui-même constitue, et seul, une réponse adéquate à toutes les difficultés que pose le fait de la connaissance humaine, tel est son premier but, principalement doctrinal ; établir, en « côtoyant d'abord le kantisme pour le mieux dépasser », « à partir des éléments initiaux acceptés par l'Idéalisme transcendantal même, et sans introduire jamais dans la chaîne des « conséquences » aucun postulat *dogmatique*, aucune affirmation *ontologique* subreptice », la nécessité absolue d'affirmer la réalité métaphysique des objets conçus, des contingents et du Nécessaire, des êtres et de l'Être, tel est son second but, principalement polémique. Est-il besoin de souligner l'importance capitale de cette entreprise intellectuelle, l'intérêt à la fois durable et très actuel qu'elle présente. Ce serait beaucoup, dût le succès s'en avérer imparfait, que d'avoir osé s'y appliquer.

Avant de s'engager dans la poursuite de son premier but, le P. Maréchal s'essaie à interpréter l'attitude initiale de saint Thomas vis-à-vis de la pensée humaine et de son aptitude au vrai. Elle lui

paraît, comme celle d'Aristote, son inspirateur en l'espèce, sagement critique. Tant qu'elle n'a pas sérieusement réfléchi sur ses jugements les plus spontanés, les plus irrésistibles, ceux par exemple qui ne font qu'énoncer tel ou tel premier principe, tel ou tel fait de conscience, l'intelligence peut et doit se poser l'universelle question : Y a-t-il de la vérité en soi et dans certaines au moins de mes opérations? Après entière réflexion, la réponse affirmative s'impose : Oui, il y a de la vérité pensée et de la vérité intelligible, car toute pensée implique l'être qu'elle affirme, tout vouloir l'être auquel il se porte. C'est en vertu du premier principe, celui d'identité ou de non contradiction, que n'importe quel acte contingent de pensée se réfère de toute nécessité à l'absolu de l'être, car si mon esprit, au lieu d'atteindre de l'absolu, se trouvait borné au contingent et au relatif, aux phénomènes vides d'être, tous ses jugements seraient vrais, au même titre, même les plus opposés entre eux, les contradictoires, vrais d'une vérité essentiellement fugace et inconsistante, d'une vérité qui serait la mort de la vérité. Il n'y aurait plus alors de nécessaire identité, d'essentielle différence entre le oui et le non. Toute perception intellectuelle revêt donc, comme telle, et de par le principe d'identité, une relation nécessaire à l'absolu de l'être, le contingent pur est fiction verbale tout comme le pur néant ou l'absolue *nolonté*. L'affirmation ontologique est ainsi *condition a priori de possibilité de tout objet dans la conscience* (p. 52). Nous avons là un préambule, tout ensemble thomiste et critique, qui déjà nous donne la réalité absolue des objets affirmés ou affirmables, ceux-ci se trouvant en vertu d'une évidence purement logique rattachés à une existence nécessaire.

Le P. Maréchal a certainement trouvé chez saint Thomas des textes, et surtout des principes, qui sont de nature à suggérer, plutôt qu'ils ne le contiennent formellement, ce préambule critique (p. 38-54). Sans doute, ses analyses personnelles, en ces quelques pages très pleines, doivent-elles quelque chose, sinon beaucoup, à la pensée si embrassante et supérieurement inspiratrice de l'auteur de l'*Action*. Quoi qu'il en soit, la doctrine réaliste ici formulée ne doit point apparaître comme une sorte de prologue indépendant mais comme une pièce essentielle de l'ouvrage.

Venons-en, sans plus tarder, à la première démonstration, principalement doctrinale, que l'auteur se propose d'y fournir au sujet du thomisme. Établir qu'il suffit d'en comprendre les lignes maîtresses, les divers à priori, les principes directeurs, les exclusions logiques, pour y trouver la réponse à tous les problèmes que pose le fait de la connaissance humaine, voilà bien le but par lui poursuivi. Et la

conclusion polémique s'imposera : C'est dans la mesure où ils se rapprochent du thomisme, ou plus précisément, de l'aristotélisme thomiste, que les autres systèmes conservent de la valeur. Ayant ainsi pris acte de l'esprit, j'allais dire du bon esprit, de la présente recherche, nous pourrons plus aisément en suivre l'orientation.

Le P. Maréchal commence par se livrer à une minutieuse analyse de la connaissance objective telle qu'elle se présente dans l'œuvre de saint Thomas (p. 54-222). Or, analyser la connaissance objective c'est analyser le seul acte de connaissance qui se présente à la conscience comme objectif. « Le jugement, voilà le véritable centre d'observation de notre psychologie humaine, comme il est aussi la donnée centrale de notre critique humaine de la connaissance » (p. 78). Il est nécessaire, à coup sûr, pour la formation d'une connaissance *objective,* que la forme de l'objet soit assimilée par le sujet, mais cela ne suffit pas, il faut encore que cette forme lui apparaisse comme étrangère (p. 70). Or cet indice d'objectivité ne se trouve proprement apparaître que dans le jugement. Car en lui seul, qu'il soit simplement vécu ou véritablement réfléchi, l'intelligence affirme ou nie, pose ou rejette sa conformité avec l'objet, « fait prendre conscience de l'objet comme objet » (77-78). C'est donc au seul jugement que l'on s'attachera. Unité d'une diversité, il comprend matière et forme; matière ou concepts du sujet et du prédicat, forme ou synthèse et affirmation. Le concept, à son tour, évoque matière et forme, c'est-à-dire éléments sensitifs et éléments intellectuels.

Que suppose l'acte de sentir? Dans le sujet sentant, une puissance réceptive d'influences externes, puissance organique, essentiellement étendue et mouvante; dans l'objet sensible, également, une étendue et une mobilité concrètes. Par là seulement se peuvent réaliser et se réalisent, dans la perception sensitive, deux caractères requis en toute connaissance finie, l'affinité et la différence entre sujet et objet. Pour l'affinité, cela saute aux yeux, puisque sensible et sens se trouvent ainsi, et rien qu'ainsi, participer aux mêmes propriétes d'étendue et de mobilité; pour la différence, cela se comprend encore, car l'étendue et le mouvement continus, en termes kantiens, « l'espace et le temps *séparent* autant qu'ils *unissent* » (p. 115). « N'est-ce pas le propre d'un point dans l'espace de se continuer par un point voisin sans se confondre avec lui? et le propre d'un moment du temps, n'est-ce point de s'écouler vers le moment suivant sans néanmoins coïncider avec lui? Partout où il y a représentation spatiale et temporelle, chaque élément discernable en appelle d'autres et se prolonge en eux : l'un ne subsiste qu'enchaîné

à l'autre, l'un ne se pose qu'en fonction de l'autre » (p. 115). Il résulte de cette analyse que « l'objectivité du sens, loin d'être offusquée par l'a priori quantitatif de la faculté sensible..., est au contraire logiquement exigée et psychologiquement procurée par lui » (p. 117). Rien de plus juste, à notre avis, que cette pénétrante remarque : elle est à méditer et à exploiter, surtout à l'occasion d'une prise de contact avec l'Esthétique transcendantale de Kant.

Au moment même où elle se produit, toute nouvelle sensation s'insère en de multiples réseaux sensitifs, mais il lui est impossible, quelque bénéfice qu'elle puisse retirer de ses vivantes et vitales liaisons, de se hausser jamais jusqu'au concept, car, issu de l'âme seule, ce dernier est d'ordre suprasensible. « L'activité intellectuelle n'est pas seulement à priori, elle est spontanée » (p. 125). Spontanéité mêlée d'ailleurs de passivité. Comment sortir de cette passivité? Par l'action de l'image sentie ou de l'objet lui-même? Non. De Dieu? Non plus, car c'en serait fait de toute sérieuse recherche philosophique s'il était loisible de substituer aux influences créées l'influence créatrice. Il faut donc qu'il y ait dans l'intelligence une force qui puisse, conformément au contenu représentatif de l'image, agir sur l'intelligence elle-même : il faut un intellect agent immanent à chaque individu humain. Activité inconsciente, antérieure à la possession *actuelle* des premiers principes, qui ne contient pas en soi les formes intelligibles « dont l'intellect possible sera revêtu sous son influence » (p. 130), l'intellect agent est à posteriori quant à sa matière, à priori quant à sa forme. Quelle est donc la manière d'être de cette forme? Abstractive et généralisatrice, puisque, en vertu même de son essence spirituelle et sans altérer en rien l'image, l'intellect agent fait apparaître à l'intellect passif l'intelligible dégagé de sa gangue matérielle. Ainsi provoqué et fécondé, ce dernier réagit et s'exprime l'objet sensible. La forme abstraite et universelle, qui résulte de cette opération, n'apparaît reliée à l'objet que par une sorte de réflexion automatique de l'intelligence sur l'image médiatrice, « conversio in phantasma ». C'est par « inhésion à un *primum subjectum*, à un *suppositum* indéfiniment multipliable », à la matière première, que s'objective explicitement la forme abstraite. Cette objectivation, comme on le voit, résulte d'un mouvement de l'esprit vers le dehors, d'une extériorisation. « Le mouvement qui pose, objectivement, l'universel, tend à se prolonger jusqu'à la multiplicité concrète, afin de saturer, s'il était possible, par additions successives, l'indéfinie « potentialité » qu'il charrie. Mais la trajectoire de ce mouvement direct est croisée aussitôt, au niveau même de l'« universel », par celle d'un mouvement réfléchi, qui remonte

de l'expansion concrète, jamais achevée, de l'esprit, vers les principes de plus en plus généraux qui la commandent. Le mouvement réflexif et ascendant de la spéculation nous fait entrevoir, par delà l'« universel », *l'unité objective suprême de l'intelligence* », p. 176. Reste, pour avoir le secret de l'objectivité de la pensée humaine à préciser la nature de ce mouvement réfléchi et tourné vers l'intérieur, dans le sens des causes profondes, à en établir solidement l'existence, enfin, à déterminer la nature de cette « unité objective suprême de l'intelligence » qui en est le terme ultime.

C'est ici que prend place cette théorie du jugement, seul acte pleinement objectif de connaissance humaine, théorie d'après laquelle le jugement intégral est tout ensemble synthèse et affirmation absolue. Il n'est synthèse que parce qu'il est affirmation, c'est-à-dire quasi-intuition, intuition inchoative, jugement intuitif, véritable substitut de l'intuition intellectuelle nécessairement absente d'une intelligence qui ne passe à l'acte qu'en dépendance extrinsèque et sous influence, secondaire sans doute, mais réelle et formelle de la sensibilité. Pour comprendre comment il n'y a point ici de contradiction, comment on peut, d'une part, admettre une affirmation intuitive d'ordre intellectuel, et de l'autre, rejeter l'intuition intellectuelle, il faut se souvenir que l'on emploie cette dernière expression dans un sens technique assez rigoureux, le seul qui permette une comparaison avec la philosophie kantienne; elle désigne une connaissance dans laquelle les principes matériels et formels préexistent, chez le sujet, comme principes innés ou du moins comme « species » infuses. Saint Thomas n'a-t-il pas, dans sa théorie de la connaissance intellectuelle, rejeté toute espèce d'innéité stricte, sans pour autant hésiter aucunement à admettre que dans le jugement normal, seul acte pleinement réfléchi de l'esprit, l'intelligence prend conscience de la vérité de cet acte? Le jugement normal est donc constitué par une synthèse et par une affirmation absolue. Il n'est une synthèse que parce qu'il est une affirmation, et il n'est une affirmation que dans la mesure où il confère une satisfaction partielle à notre essentiel désir de vérité. Désir de vérité, donc d'ordre intellectuel. C'est ici qu'intervient cette vivante et ascendante dialectique de la finalité spéculative, dialectique qui, suivant les degrés de vérité, nous élève jusqu'à la vérité même. En une page qu'il faut ici transcrire, pour qu'on puisse à loisir la méditer, le P. Maréchal décrit cette marche montante et téléologique, donc continuellement objectivante, de l'esprit. « L'affirmation... est, à la fois, aboutissement d'une exigence antérieure et point de départ d'une exigence nouvelle; acquisition « formelle » et valeur d'« action » possible;

bref, apaisement partiel et rebondissement immédiat du désir même qui fait le fond de notre nature intellective, le désir obscur et insatiable de l'Être. Faut-il ajouter que la double finalité, antécédente et conséquente, de l'affirmation rend compte — nous démontrerons plus loin qu'elle seule le peut (voir Section III) — de cette propriété exclusive que possède le jugement, de faire naître en notre entendement le rapport de vérité logique, la connaissance au moins implicite de l'objet *comme objet*. En effet, une forme représentative déjà assimilée et unifiée dans un sujet, doit de plus, pour revêtir le caractère d'objet, s'opposer en quelque façon au sujet. Or, nous venons de le rappeler, une forme, captée par un « devenir », s'y insère, à la fois et indivisément, comme un bien possédé et comme un bien encore désirable, comme *Forme* et comme *Fin*. Elle y jouira donc simultanément des propriétés logiques d'une forme et des propriétés logiques d'une fin; c'est-à-dire que, sans laisser d'être immanente au sujet actif, elle s'opposera à lui comme le but s'oppose à la tendance. Car on n'acquiert, ni ne poursuit, ce que l'on est ou ce que l'on a. Si la faculté (dans laquelle la forme représentée se trouve ainsi à l'état d'indivision entre deux phases successives d'un même devenir) est spirituelle, capable de réflexion complète, les propriétés dynamiques de la représentation — et par conséquent, son opposition au sujet — pourront se traduire directement ou indirectement dans la conscience. N'est-ce point là exactement le mécanisme de l'affirmation ? et n'est-ce point en vertu de ce mécanisme qu'elle est nécessairement « objectivante » ? Considérée comme un moment dans l'ascension de l'intelligence vers la possession finale du « vrai » absolu, qui est le « bien » de l'esprit, elle projette implicitement (« exercite ») les données particulières dans la perspective de cette Fin dernière, et par là même les *objective* devant le sujet. Mais allons plus loin : si l'affirmation n'objective les données partielles qu'en les projetant dans la perspective de la Fin dernière, ne tiendrions-nous pas, dans cette relation dynamique, le moyen terme qui nous manquait pour passer de la connaissance des objets finis à celle de l'*Être infini?* Car l'affirmation... devient une *anticipation transcendante*. Grâce à elle, la relation transcendantale des objets à l'Être, posée implicitement dans la connaissance directe, pourra se révéler indubitablement à la réflexion... « Omnia cognoscentia cognoscunt implicite Deum in quolibet cognito » (Verit. 22, 2 ad 1)... Le terme transcendant de la relation analogique, qui constitue, devant notre esprit, tout objet comme objet... est donc empreint, d'une manière ou d'une autre, dans notre conscience actuelle : il y est implicite, tout le problème se réduit à savoir l'en

dégager; et certes, beaucoup d'intelligences humaines échouent dans cette entreprise analytique » (p. 229-230).

Mais il faut établir que ce terme transcendant où s'oriente l'obscure propulsion qui soutient nos affirmations intellectuelles n'est point seulement un Idéal subjectivement postulé, qu'il est, comme le tient saint Thomas, « une Réalité absolue *objectivement* nécessaire » (230); bref, il faut établir la *Déduction de l'affirmation ontologique* (Section III, p. 231-234).

Si les objets, moi ou non-moi, étaient pour nous matière d'intuition intellectuelle, au sens du mot précisé plus haut, le caractère objectif de notre pensée s'expliquerait en se manifestant. Le problème de valeur n'aurait plus alors à se poser. Mais, ne cesse de répéter le P. M., Kant a raison sur ce point, l'intuition intellectuelle des êtres et de notre être nous manque, nos actes *directs* d'intellection ne font que traduire en formes abstraites et universelles le réel sensible préalablement senti et imaginé. Sans doute, en une sorte de réflexion spontanée, ces formes, grâce au concours de la sensibilité, se terminent-elles à l'individu concret existant, mais rien de la singularité concrète de cet individu n'est perçu par l'intelligence, même en cette phase de retour (p. 165-175). C'est l'opinion d'Aristote, reprise par saint Thomas, et formulée par lui en des textes pareils au suivant : « Dicendum est quod anima, conjuncta corpori, per intellectum cognoscit singulare, non quidem directe sed per quamdam reflexionem; in quantum scilicet ex hoc quod apprehendit suum intelligibile, revertitur ad considerandum suum actum, et speciem intelligibilem quae est principium suae operationis; et ejus speciei originem; et sic venit in considerationem phantasmatum, et singularium quorum sunt phantasmata. Sed haec reflexio compleri non potest nisi per adjunctionem virtutis cogitativae et imaginativae » (*De anima,* a. 20, ad 1). Et, éliminant une interprétation, à son sens erronée, de la pensée thomiste, le P. M. écrit à l'occasion de ce texte : « Ne comprenons pas que l'intellect... contemple lui-même les images concrètes », et, par elles, les objets singuliers, car, s'il le faisait, il cesserait de rester intelligence pour devenir imagination; en réfléchissant, il rencontre dans la *species* « une relation de l'intelligible à de l'« extrinsèque » matériel, impénétrable et tyrannique; à quelque chose qui serait exigé comme un complément nécessaire de la *species,* mais ne serait définissable intellectuellement qu'en négatif, comme une lacune d'intelligibilité » (p. 168). Nous aurons, dans la partie critique de cette étude, à revenir sur ce problème, mais l'assertion du P. M. est catégorique : Si, même dans la phase réflexive, l'intel-

ligence *elle-même* percevait quelque chose de positif dans les images concrètes, et, par elles, quelque chose des objets singuliers, elle ne resterait plus intelligence, mais deviendrait imagination. Pourtant, bien que l'intelligence elle-même ne *perçoive* rien des objets existants, rien de positif, rien d'intelligible; bien qu'expérimentant « du dedans l'immatériel, elle se heurte au matériel », ne le percevant que « comme une condition restrictive du jeu autonome de l'immatériel » (p. 168), elle *affirme* tout de même, et absolument, l'objectivité réelle de ces objets. Par l'affirmation absolue, le donné intellectuellement conçu est irrésistiblement *objectivé*.

Mais est-il réellement *objectif?* Oui, répond le P. M., du moins s'il n'est objectivé qu'au titre de fin, car étant d'ordre pratique, la fin est d'ordre réel (p. 262). Or il n'est objectivé qu'au titre de fin, en tant qu'il attire l'intelligence à l'acte et satisfait partiellement sa naturelle tendance au vrai. Mais comment l'objet peut-il ainsi déterminer à l'acte notre esprit? En tant que matériel, que limité? Non, car l'objet formel de notre esprit étant l'être transcendantal, rien de limité ne peut, comme tel, le déterminer à agir. Seule y pourra suffire une forme d'être, capable par son ampleur réelle, de fonder l'universalité transcendantale de notre concept objectif d'être, une forme d'être positivement illimitée, Dieu. « Puisque l'objet formel d'une tendance mesure l'ampleur de la fin où s'oriente cette tendance, nous savons donc que la fin dernière et saturante de l'intelligence doit être une réalité affranchie de toute détermination limitative, autrement dit, doit être un objet transcendant, un Infini subsistant » (p. 306). La fin dernière de notre devenir intellectuel se trouve inscrite et comme anticipée dans la forme naturelle de ce devenir. Dieu est cette fin dernière. Et c'est le désir de le conquérir, pour le posséder, qui nous meut à tout étudier et à tout comprendre, qui nous meut aux synthèses et aux affirmations du jugement, qui déclenche nos objectivations intellectuelles, qui explique leur réelle objectivité. Les formes conçues en notre intelligence sont pour elle des biens partiels, des fins intermédiaires; le principe de leur réalité objective et de leur absolue valeur n'est pas en elles-mêmes mais en Dieu, leur suprême cause efficiente, exemplaire et finale. « L'homme tend donc à Dieu, sa fin dernière, non pas d'une manière quelconque, mais « objectivement », selon le mode propre de l'intelligence et de la volonté. La béatitude parfaite doit consister pour lui dans la saturation de ses facultés supérieures par Dieu... C'est-à-dire que notre intelligence aspire à posséder directement ou indirectement Dieu lui-même, comme sa propre forme intentionnelle; et que notre volonté, arrivée au terme de ses appétitions,